

A decorative border with intricate floral and scrollwork patterns in a dark blue color, framing the central text.

Éducation pour un monde nouveau

Maria Montessori

VISIT...

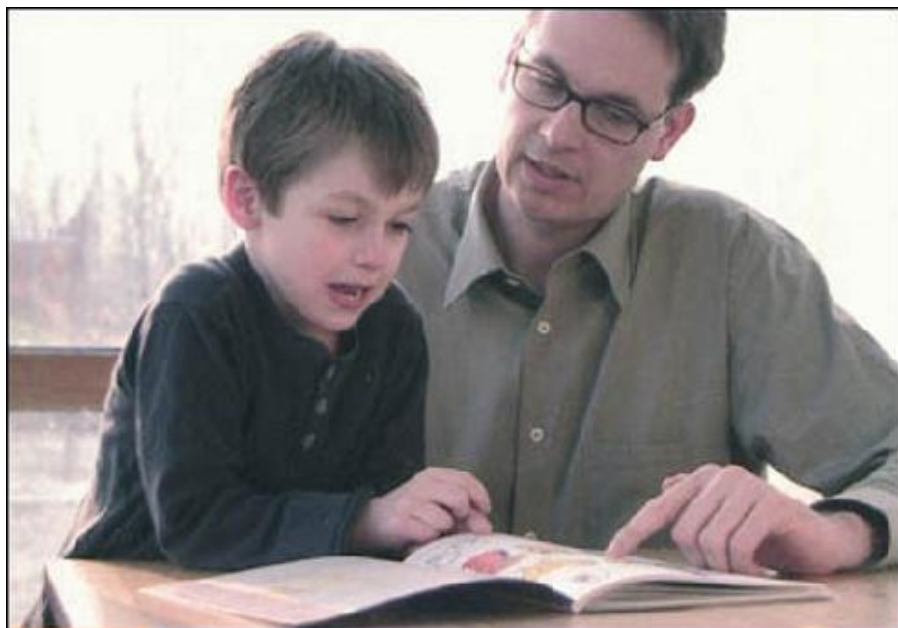
LANZAROTE
Caliente.COM



desclée
DDB
de
bronner

Maria Montessori

Éducation
pour un
monde nouveau



des
de
DDB
brouwer

Maria Montessori

Éducation
pour un
monde nouveau

Éducation pour un monde nouveau

Maria Montessori

Éducation
pour un monde nouveau

Traduction de Jacqueline Oudin

Desclée de Brouwer

Titre original : *Education for a new world*
Conférences données par Maria Montessori à New Delhi – Inde – en 1943.
© Desclée de Brouwer, 2010
10, rue Mercœur, 75011 Paris
ISBN : 978-2-220-06157-3

I

Introduction

Ce livre se propose d'exposer les potentiels immenses de l'enfant, de les défendre, et d'aider les éducateurs à avoir un nouveau point de vue qui changera l'ennui de leur tâche en joie, leur attitude répressive en une attitude de collaboration avec la nature. Notre monde a été déchiré et il est besoin de le reconstruire : le premier facteur de cette reconstruction est l'éducation dont l'intensification, non moins qu'un retour à la religion, est généralement recommandée par quiconque réfléchit. Mais l'humanité n'est pas encore prête pour l'évolution qu'elle désire si ardemment, la construction d'une société paisible et harmonieuse qui éliminera la guerre. Les hommes ne sont pas suffisamment éduqués pour contrôler les événements, aussi en deviennent-ils les victimes. Les idées nobles, les grands sentiments ont toujours été exprimés mais les guerres n'ont pas cessé ! Si l'éducation devait continuer selon les vieilles méthodes de la simple transmission du savoir, le problème serait insoluble et il n'y aurait pas d'espoir pour le monde. Seule une recherche scientifique sur la personnalité humaine peut nous conduire au salut. Et nous avons devant nous, dans l'enfant, une entité psychique, un groupe social immense, une véritable puissance mondiale, à condition d'en faire bon usage. Si le salut et l'aide doivent venir, c'est de l'enfant qu'ils viendront, car l'enfant est le constructeur de l'homme et par là même de la société. L'enfant est doué d'une puissance intérieure qui peut nous guider vers un futur plus lumineux. L'éducation ne devrait plus être principalement transmission de connaissances ; il faut qu'elle s'oriente dans une nouvelle voie, qu'elle cherche à développer les potentialités humaines.

À quel âge cette éducation devrait-elle commencer ?

Notre réponse est que la grandeur de la personnalité humaine commence à la naissance. C'est une affirmation lourde de réalité pratique, en même temps qu'étonnamment mystique.

Un grand intérêt s'est déjà manifesté pour la vie psychique du nouveau-né ; les savants et les psychologues ont observé des bébés âgés de trois heures à cinq jours. Leurs conclusions sont que les deux premières années de la vie sont les plus importantes. L'observation a prouvé que les petits enfants sont doués de pouvoirs psychiques spéciaux, et indiqué de nouvelles voies pour les faire surgir –

littéralement éduquer –, en coopérant avec la nature. L'énergie constructive de l'enfant, vivante et dynamique, est restée inconnue pendant des milliers d'années, véritable mine de trésor spirituel ; de même, les premiers hommes dont les pas foulèrent cette terre ne savaient rien des immenses richesses cachées dans ses profondeurs. L'homme est si loin de reconnaître les énergies ensevelies dans le monde psychique de l'enfant que, depuis toujours, il n'a cessé de les réprimer et de les réduire en poussière. Et maintenant, pour la première fois, quelques-uns sont arrivés à en entrevoir l'existence, trésor qui n'a jamais été exploité, plus précieux que l'or, la véritable âme de l'homme.

L'observation des deux premières années de la vie a jeté une lumière nouvelle sur les lois de la construction psychique qui, dans l'enfance, sont complètement différentes de celles qui régissent la psychologie de l'adulte. C'est ici que commence la nouvelle voie dans laquelle ce ne sera plus le professeur qui enseigne l'enfant, mais l'enfant qui enseigne le professeur.

Ceci peut sembler absurde mais il devient évident, au fur et à mesure que la vérité se fait jour, que l'enfant a un type d'esprit qui absorbe le savoir et, ainsi, s'instruit lui-même. L'acquisition du langage chez l'enfant – véritable exploit intellectuel – en est la preuve tangible. L'enfant de deux ans parle le langage de ses parents bien que personne ne le lui ait appris. Tous ceux qui ont étudié ce phénomène sont d'accord sur le fait qu'à une certaine période de la vie, l'enfant commence à utiliser les noms et les mots en rapport avec son environnement, et a bientôt la maîtrise de toutes les irrégularités et constructions syntaxiques qui, plus tard, se révèlent de réels obstacles pour les adultes qui étudient une langue étrangère. Ainsi il y a, à l'intérieur de l'enfant, un maître très scrupuleux et exigeant, qui obéit même à un programme, et, à trois ans, produit un être dont les acquisitions sont déjà telles qu'il faudrait à un adulte soixante ans de travail acharné – nous assurent les psychologues – pour arriver au même résultat.

L'observation scientifique a alors établi que l'éducation n'est pas ce que donne le maître : l'éducation est un processus naturel qui se développe spontanément dans l'individu humain et s'acquiert, non en écoutant des mots, mais en faisant des expériences sur l'ambiance. Le travail du maître consiste à préparer une série de motifs d'activité culturelle disposés dans un environnement spécialement préparé, et ensuite à s'abstenir d'interventions intempestives. Les maîtres humains peuvent seulement aider le grand travail qui se fait, comme des serviteurs aident leur maître. En agissant ainsi, ils seront les témoins du déploiement de l'âme humaine et de la naissance de l'Homme Nouveau, qui ne sera pas la victime des événements mais aura une

vision claire pour diriger et modeler la société humaine de demain.

II

La découverte et le développement du système Montessori

Si on doit réformer l'éducation, il faut fonder cette réforme sur les enfants. Il n'est plus suffisant d'étudier les grands pédagogues du passé tels que Rousseau, Pestalozzi et Froebel ; ce temps est révolu. En outre, je proteste contre le fait d'être saluée comme le grand éducateur de ce siècle, parce que ce que j'ai fait consiste simplement à étudier l'enfant, à prendre et à exprimer ce qu'il m'a donné ; c'est cela qui s'appelle la méthode Montessori. Tout au plus ai-je été l'interprète de l'enfant. Mon expérience est celle de quarante années qui ont débuté par l'étude médicale et psychologique d'enfants handicapés que j'essayais d'aider. On trouva ceux-ci capables de tant de choses quand on les approchait sous l'angle de la coopération avec leur subconscient, qu'il fut décidé d'étendre l'expérience aux enfants normaux, et l'on ouvrit des Maisons des Enfants dans quelques-uns des quartiers les plus pauvres de Rome, pour les petits enfants à partir de trois ans. Ceux qui visitaient ces maisons étaient frappés de trouver des enfants de quatre ans en train d'écrire et de lire, et demandaient alors à l'enfant : « Qui t'a appris à écrire ? » Et le petit répondait en levant les yeux, étonné de cette question : « Appris ? Personne ne m'a appris, j'ai appris tout seul ! » La presse commença à rendre compte de ces faits d'acquisition spontanée de culture, mais les psychologues étaient certains qu'il s'agissait là d'enfants spécialement doués. Pendant quelque temps, j'ai partagé cette opinion mais d'autres expériences, plus étendues, prouvèrent bientôt que tous les enfants possédaient ces pouvoirs et que les plus précieuses années étaient gâchées, et le développement grandement contrecarré par l'idée fausse que l'éducation n'était possible qu'après six ans. La lecture et l'écriture sont les bases de la culture, puisqu'il est impossible d'acquérir les autres matières sans elles ; ni l'une ni l'autre n'est naturelle à l'homme, au contraire du langage parlé. L'écriture spécialement est en général considérée comme une tâche si aride qu'on ne peut la donner qu'à des enfants plus âgés. Pourtant je donnai les lettres de l'alphabet à des enfants de quatre ans, répétant sur des enfants normaux les expériences d'abord essayées sur des handicapés. J'avais découvert que de présenter simplement les lettres une à une, par contraste, jour

après jour, n'avait aucun effet ; mais quand j'ai eu fait tailler en creux dans du bois les formes des lettres et que j'ai laissé les enfants passer leurs doigts le long des creux, ils reconnurent les lettres immédiatement. Même les handicapés, au moyen de ces formes, furent capables après quelque temps d'écrire un peu. Ainsi ai-je réalisé que le sens du toucher était d'une grande aide aux enfants pas encore complètement développés, et je leur ai fait des lettres simples qu'ils pouvaient suivre du bout de leurs doigts. Des phénomènes tout à fait inattendus apparurent quand on donna ce matériel aux enfants normaux ; les lettres furent présentées aux enfants dans la seconde quinzaine de septembre, et les enfants écrivirent des lettres à Noël cette année-là ! On n'avait jamais rêvé d'une telle rapidité. De plus, les enfants se mirent à poser des questions au sujet des lettres, reliant chacune à un son ; ils semblaient être de petites machines absorbantes pour tout l'alphabet, comme s'il y avait eu dans leur esprit, un vide qui l'attirait. C'était surprenant, cependant c'est facile à expliquer. Les lettres étaient un stimulus qui illustrait le langage déjà présent dans l'esprit de l'enfant et l'aidaient à analyser ses propres mots. Quand un enfant savait seulement quelques lettres, s'il pensait à un nom qui avait d'autres sons que ceux qu'il savait représenter, il lui était naturel de les demander. Il avait un besoin intérieur d'augmenter ses connaissances et il se promenait s'épelant à lui-même les mots qu'il savait utiliser dans le langage. Peu importaient la longueur et la difficulté du mot, l'enfant pouvait le représenter après une seule dictée de la maîtresse, en prenant les lettres nécessaires dans les compartiments d'une boîte. La maîtresse disait un mot rapidement en passant et, en revenant, elle voyait qu'il l'avait écrit avec les lettres mobiles. Pour ces bambins de quatre ans une seule fois suffisait, tandis qu'il faut beaucoup de répétitions à un enfant de sept ans ou plus avant de saisir le mot correctement. Manifestement tout cela était dû à une période de sensibilité spécifique ; l'esprit, à cet âge, est comme une cire molle susceptible d'impressions qui ne pourront pas le marquer plus tard, quand cette malléabilité spécifique aura disparu. Le résultat suivant du travail intérieur de l'enfant fut le phénomène de l'écriture. En prenant conscience de la formation du mot à partir de ses sons, l'enfant l'avait analysé et reproduit extérieurement au moyen de l'alphabet mobile. Il connaissait la forme de la lettre parce qu'il l'avait touchée maintes et maintes fois. Aussi l'écriture se produisit-elle soudainement, ce fut une explosion comme celle du langage. Quand le mécanisme a été formé, qu'il est mûr, la totalité du langage apparaît et non pas, comme il arrive en général dans les écoles ordinaires, d'abord une lettre puis une combinaison de deux. S'il sait une ou deux lettres, alors le reste peut venir ; l'enfant sait comment écrire et peut donc écrire la totalité du langage. Il écrit maintenant

continuellement non par froide obéissance au devoir, mais par obéissance enthousiaste à ses impulsions. Ces enfants prenaient tout ce sur quoi ils pouvaient mettre la main pour écrire, comme une craie sur la route ou sur un mur ; partout où il y avait un espace libre, convenable ou pas, on les trouvait en train d'écrire, même une fois sur une miche de pain ! Leurs pauvres mères illettrées, sans crayon ni papier, vinrent demander de l'aide pour satisfaire les besoins de leurs enfants. Nous la leur avons donnée et les enfants s'endormirent le crayon à la main, écrivant jusqu'au dernier moment de leur journée.

Au début, nous pensions les aider en leur donnant du papier spécialement réglé, avec un double espace diminuant graduellement de taille ; mais bientôt, nous nous sommes aperçus que ces enfants pouvaient écrire avec autant de facilité sur n'importe quelle réglure et que quelques-uns avaient envie d'écrire si petit que c'en était tout juste lisible. Le plus extraordinaire de tout cela fut qu'ils écrivaient magnifiquement, mieux que les élèves de troisième année dans les autres écoles. Les écritures étaient toutes les mêmes parce qu'ils avaient tous touché les mêmes lettres et, par conséquent, c'était la même forme qui s'était fixée dans leur mémoire musculaire.

Maintenant, ces enfants savaient écrire mais ne savaient pas lire. Ceci semble extraordinaire et absurde, mais à la réflexion cela ne l'était pas. En général, les enfants apprennent d'abord à lire, puis à écrire, mais nos enfants avaient d'abord analysé dans leur esprit les sons des mots et les avaient reproduits au moyen des lettres de l'alphabet placées l'une à côté de l'autre, chaque lettre se rattachant à un son du langage existant dans l'esprit de l'enfant. Cette correspondance entre la lettre et le langage s'était produite pendant la période sensible de l'enfant ; le langage s'était multiplié et s'exprimait maintenant au moyen de la main par l'écriture au lieu de s'exprimer seulement au moyen des lèvres par la parole. Mais il ne savait pas encore lire et nous pensions qu'un des obstacles pouvait être la différence entre les lettres d'imprimerie et les cursives utilisées pour l'écriture. Nous pensions introduire différents types de lettres pour surmonter cette difficulté quand, tout d'un coup, les enfants se mirent à lire tout seuls et à lire n'importe quelle forme d'écriture, même la gothique qu'on trouvait dans les calendriers. C'était cinq mois après le premier essai de composition avec les lettres mobiles, mais encore une fois une poussée intérieure avait agi dans l'enfant, lui donnant envie de faire un effort pour comprendre le sens de ces lettres inconnues. Il faisait un travail analogue à celui des savants qui étudient les inscriptions préhistoriques en langues étranges et qui, par comparaison et observation minutieuse, découvrent la signification de ces signes inconnus. Une nouvelle flamme s'alluma dans le cœur des enfants : les parents se plaignirent, ils ne pouvaient plus les emmener

se promener sans qu'ils s'arrêtent devant chaque petite boutique pour déchiffrer les signes de la devanture. À la fin de leur cinquième année, ces enfants pouvaient lire n'importe quel livre.

Il y a un autre aspect de la culture plus difficile à expliquer que l'écriture, celui du champ des mathématiques. Nous considérons les mathématiques sous trois points de vue :

- 1 – Arithmétique : la science du nombre
- 2 – Algèbre : l'abstraction du nombre
- 3 – Géométrie : l'abstraction de l'abstraction

Guidés par notre expérience avec les enfants, nous avons donné les trois ensemble à un âge presque incroyable. Le fait d'unir les trois s'est trouvé être une grande aide et très efficace. C'est comme si, au lieu de faire tenir ce sujet des mathématiques en équilibre précaire sur un mât, nous le plaçons sur trois pieds forts qui se rejoignent pour assurer une grande stabilité. Par exemple, quand nous donnons les nombres, nous les groupons en forme géométrique, et un matériel mathématique a été fabriqué pour donner les trois sujets presque en même temps. Les jeunes enfants ont montré un goût particulier, presque une passion, pour l'étude des nombres et leur disposition géométrique. Peu après, l'abstraction de ces quantités et leurs relations purent être établies grâce à l'algèbre. Ceci fut aussi un sujet de grande surprise car, au début, l'enfant ne montrait pas l'intérêt qu'il avait manifesté pour l'écriture. C'était facile de dire que l'enfant était intéressé par le langage mais pas par les mathématiques, trop sèches pour lui, trop abstraites ! Le fait était que nous aussi avions des préjugés et que nous avons limité les mathématiques aux quatre opérations de base et à l'intérieur des dix premiers nombres. Ce fut l'enfant lui-même qui nous révéla la vérité : en effet, lorsqu'on présenta le système décimal aux enfants plus âgés, ce furent les enfants de cinq et six ans qui s'y intéressèrent, et l'apprirent avec grand enthousiasme, chose qu'ils n'avaient pas manifestée pour les nombres allant seulement jusqu'à dix. À notre surprise, les quatre ans s'en approchèrent aussi, pour le prendre avec entrain. Maintenant les enfants de trois ans font des opérations comportant des millions, et nous avons dû introduire l'algèbre et la géométrie. Si on les présente comme un matériel à manipuler, les enfants le prennent avec délice, et la dernière nouvelle sensationnelle a été de trouver un enfant occupé à travailler tout seul au cube du trinôme $(a + b + c)^3$; il avait raisonné en son for intérieur que si on pouvait se servir de a et b, pourquoi pas des autres lettres de l'alphabet ? car l'enfant n'aime pas les limites !

Ce développement étonnant, soudain comme l'éclair, n'a pas de préhistoire comme le langage. Nous ne pouvons en retracer ni le

commencement ni le développement dans l'esprit avant qu'il ne s'exprime. Aussi pouvons-nous seulement déduire que, de très bonne heure, il y a une prédisposition spéciale aux mathématiques. Nous observons que les actions qui soulèvent en l'enfant non seulement de l'intérêt, mais même de l'enthousiasme, sont celles qui réclament de sa part la plus grande exactitude : plus c'est compliqué, plus grand est son enthousiasme. Cette exactitude ne se remarque pas seulement dans le mouvement, dans la manipulation exacte que requiert un exercice, mais aussi dans l'étude d'une fleur ou d'un insecte. Il y a une prédisposition à l'exactitude et au détail, qui peut être dirigée vers les détails des quantités. L'arithmétique est une sorte d'abstraction, et par conséquent amène cette exactitude au niveau abstrait. L'enfant, partant du matériel, passe au nombre abstrait et de là, au stade encore plus abstrait de l'algèbre ; il travaille avec exactitude dans ces trois secteurs, matériel, abstrait et algébrique, fasciné de pouvoir jouer concrètement le « jeu des unités ». Pour arriver à cette conclusion, nous sommes aidés par le grand philosophe et physicien, Pascal : plongé dans le nombre et la quantité, il affirmait que l'esprit humain a comme caractéristique d'être mathématique et que cette qualité mentale est la voie du progrès. Cette affirmation soulève généralement l'hilarité, car l'expérience pratique des maîtres ordinaires semble montrer que, de tous les sujets, les mathématiques sont ce qui répugne le plus à l'esprit humain. Et maintenant ce sont les jeunes enfants qui prouvent que Pascal a raison ! Poussant plus avant sa propre conclusion, Pascal disait que toute l'action de l'humanité s'était développée en fonction du milieu et que cette activité se déroulait toujours dans des limites de plus en plus exactes. Cette exactitude ne pouvait être réalisée que par l'esprit ; c'était la preuve que l'esprit avait cette qualité mathématique. L'esprit de l'homme, comme on le voit en histoire, se consacre à la transformation de son milieu et à l'interprétation des choses qui l'entourent et des phénomènes qui en surgissent. Pour accomplir cela, il est nécessaire d'être exactement conscient de ces choses, et de se centrer sur un champ d'exactitude. Il y a trois cents ans que Pascal a découvert que cette qualité d'exactitude était une caractéristique fondamentale de l'esprit humain.

Sur l'importante question de la fatigue, des faits frappants se sont révélés chez l'enfant de moins de six ans. Dans les écoles ordinaires, l'enfant se fatigue vite et l'instruction devient difficile ; c'est pourquoi il a semblé cruel de la commencer à cet âge ; les parents pleins d'amour ne veulent pas que leurs petits fassent autre chose que jouer et dormir. Mais il ne manque pas de signes qui montrent que les enfants eux-mêmes s'ennuient profondément de ce programme, et réagissent vigoureusement par toutes sortes de bêtises. L'expérience avec nos enfants de trois à six ans, et même plus jeunes, a montré que

non seulement ce n'est pas une fatigue d'apprendre à cet âge, mais que les enfants deviennent effectivement plus forts. Un travail n'est pas forcément cause de fatigue. Par exemple, nous faisons beaucoup de travail avec nos mâchoires, nos dents, notre langue quand nous mangeons et le résultat de ce travail, est un renouvellement d'énergie. C'est aussi un besoin naturel que d'exercer nos muscles pour les fortifier. C'est la même chose avec les enfants pour leur développement mental. Non seulement ils semblent infatigables mais, par l'activité intellectuelle, ils acquièrent force et santé. La nature prédispose le jeune enfant à recevoir la culture, mais la société l'abandonne sur le plan mental au moment de cette période sensible par son régime de jeux et de sommeil. Il ne peut s'empêcher d'absorber ou d'être actif, mais s'il n'y a rien à absorber, il faut qu'il se contente de jouets. Les psychologues disent que l'enfant doit jouer car, par le jeu, il se perfectionne lui-même. Ils admettent aussi que l'enfant absorbe un milieu particulier et forge le lien historique entre le passé et le futur. Ils concluent que nous devons observer, sans le déranger, l'enfant qui absorbe le présent, tout en jouant et en vivant, et ne pas l'aider mais l'abandonner à ses propres inventions. Mais comment un enfant peut-il, dans un monde si compliqué, absorber la culture si on le laisse jouer avec ses jouets et faire des châteaux de sable ? Ainsi y a-t-il une contradiction dans les idées de ces psychologues qui disent qu'il est important de communiquer avec l'enfant quand il est à ce stade absorbant, et que cependant il faut le laisser seul à jouer continuellement car c'est ainsi qu'il construit et développe ses facultés. On a exalté le jeu comme quelque chose de mystique, et des hommes dignes de sérieux restent pleins de respect devant un enfant qui bâtit des châteaux de sable. Mais il est logique que, s'il existe, dans cette période de trois à six ans, des aptitudes naturelles qui facilitent l'acquisition de la culture, nous devrions en profiter et entourer l'enfant de choses à manipuler qui, par elles-mêmes transmettent cette culture. Quand nous mettons dans son environnement certains objets qui lui permettent d'imiter les actions de ceux qui l'entourent, et les moyens de perfectionner les acquisitions déjà faites dans la période précédente, nous l'aidons à acquérir la culture compliquée d'aujourd'hui. Ce ne sont pas de simples jouets que nous donnons, avec des poupées et des soldats de plomb. Que préfèrent les enfants ? Quand on leur donne le matériel Montessori, les enfants le prennent avec une telle impétuosité qu'on l'a considéré jusqu'ici comme fantastique. Ces esprits sous-alimentés, qui ont été jetés dans un milieu qu'ils ne peuvent, livrés à eux-mêmes, ni comprendre ni maîtriser, si on leur donne le moyen d'acquérir cette maîtrise, ils se précipitent dessus comme des lions affamés, et dévorent tout ce qui peut les aider à survivre et à s'adapter à la civilisation contemporaine.

Confrontés à cette vision du pouvoir immense de l'enfant et de son importance pour l'humanité, il nous faut observer minutieusement ce pouvoir et chercher de quelle manière nous pouvons l'aider. Au lieu de placer une foi mystique dans le jeu de l'enfant, il faut avoir foi dans l'enfant lui-même : nous devons faire quelque chose pour créer une science pratique qui utilisera ces puissances que notre intuition a découvertes récemment.

III

Périodes de croissance et nature de l'esprit absorbant

La nouvelle conception considère la vie comme le centre de sa propre fonction et modifie toutes les idées antérieures sur l'éducation. L'école ne peut plus désormais être un monde à part, ni l'enfant un être qu'on protège en l'isolant des contacts sociaux. Pour protéger la vie comme il convient, il faut étudier ses lois sans parti-pris et les psychologues qui ont observé les petits enfants dès leur première année ont découvert que c'était pendant cette période que l'homme se formait, se construisait. Psychiquement parlant, à la naissance il n'y a rien du tout – zéro ! En fait, ce n'est pas seulement sur le plan psychique. À la naissance en effet, l'enfant est presque paralytique, incapable de faire quoi que ce soit ; vous le voyez quelque temps après parler, marcher, passer de conquêtes en conquêtes, jusqu'à ce qu'il ait construit l'Homme dans toute sa grandeur, dans toute son intelligence ! Ces grands pouvoirs de l'enfant, qui ont enfin attiré l'attention d'autres savants que moi-même, ont été jusqu'ici cachés sous le couvert de la maternité, en ce sens que les gens disaient que c'était la mère qui apprenait à son enfant à marcher et à parler. Ce n'est pas la mère, mais l'enfant lui-même qui fait spontanément ces choses. Ce que la mère fait, c'est un bébé nouveau-né ; mais c'est ce bébé qui fait l'homme et ce, même si sa mère meurt, ou ne peut pas lui donner le lait dont il a besoin pour grandir. Même ce qu'on appelle la langue maternelle de l'enfant, ne vient pas vraiment de la mère ; en effet, un enfant qui naît dans un pays étranger à celui de ses parents, acquiert normalement avec facilité le langage de son environnement bien que ses parents puissent ne jamais le maîtriser. Ainsi cette facilité n'est pas héritée ; elle n'est due ni au père ni à la mère mais à l'enfant, qui, faisant usage de tout ce qu'il trouve autour de lui, se modèle lui-même pour le futur.

Selon les psychologues modernes qui ont suivi les enfants de la naissance à l'université, il y a au cours de leur développement des périodes différentes et bien distinctes, qui correspondent curieusement aux différentes phases du développement physique. Les changements sont si grands que certains psychologues, dans leurs efforts exagérés pour rendre clairement les choses, se sont exprimés ainsi : « La

croissance est une succession de naissances. » C'est comme si, à une certaine période de la vie, une individualité psychique cesse tandis qu'une autre naît. La première de ces périodes va de la naissance jusqu'à six ans, et bien que montrant des différences notables, pendant tout ce temps le type d'esprit reste le même. On peut observer deux subdivisions dans cette période : de zéro à trois ans, et de trois à six ans. Dans la première, l'esprit de l'enfant reste inaccessible à l'adulte qui ne peut exercer aucune influence sur lui. Puis il y a la période de trois à six ans, dans laquelle l'entité psychique commence à devenir accessible mais seulement d'une manière particulière. Cette période se caractérise par de grandes transformations dans l'individu, de sorte qu'à six ans, on admet généralement que l'enfant est assez intelligent pour être admis à l'école. Si l'on suit la nouvelle orientation recommandée ici même, c'est bien plus tôt qu'il pourrait entrer à l'école et en tirer profit ; mais à six ans, il arrive à un moment qui correspond à des changements physiques comme la chute des premières dents. La période de six à douze ans est une période de croissance mais non de transformations ; elle est normalement marquée par la sérénité et la docilité. Une troisième période de douze à dix-huit ans est de nouveau une période de transformations à la fois physiques et psychiques. On a reconnu inconsciemment l'existence de ces périodes dans l'éducation officielle de tous les pays : les enfants sont admis à l'école élémentaire à six ans, passent à l'école secondaire à douze ans, au moment où commence une nouvelle phase mentale. Pendant cette troisième période, le caractère n'est pas stable ; il y a souvent de l'indiscipline et une sorte de rébellion, mais l'école ordinaire va son chemin sans souci de ces réactions, suivant son programme et punissant les rebelles. À dix-huit ans, ce peut être le temps de l'université, avec ses études plus intenses mais peu de différences essentielles dans la méthode ; en effet, l'étudiant doit encore rester assis à écouter pour obtenir un diplôme qui est souvent d'une utilité douteuse pour lui. La maturité physique s'est accomplie, mais toutes ces années d'études, ces années passées à écouter, ne forment pas la volonté et le jugement de l'homme. C'est à la pratique et à l'expérience de le faire, si c'est encore possible. C'est ainsi que même à New York, on a vu des défilés de jeunes intellectuels portant des banderoles avec les mots : « Nous sommes sans travail ! Nous mourons de faim ! » Signe de l'accusation de la société qui a tant dépensé pour leur éducation.

Plus d'un penseur réfléchissant sur l'impuissance du nouveau-né s'est demandé pourquoi l'homme, l'être doué de la plus haute intelligence, devait avoir une enfance si longue et si pénible, ce dont aucun animal ne souffre. Beaucoup se sont demandé ce qui pouvait se passer pendant cette période. C'était certainement un travail de

création, car l'individu semblait partir de zéro. Ce n'est pas comme s'il y avait dans le bébé une petite voix qui se développe ensuite, comme se développe le miaulement imparfait du chaton ou comme se renforcent les moyens d'expression du veau ou du jeune oiseau. Dans le cas de l'être humain seulement, ce n'est pas une question de développement mais une création à partir de rien. Voici le pas fantastique que fait l'enfant, un pas dont l'adulte n'est pas capable. Il faut, pour y arriver, un type d'esprit différent de celui de l'adulte, doué de pouvoirs différents. En vérité, cette création de l'enfant n'est pas une mince entreprise ! Il crée non seulement le langage, mais les organes qui permettront de parler ; chaque mouvement physique, il le crée ainsi que tous les moyens d'expression de son intelligence.

Tout ceci s'accomplit non pas par un effort conscient de la volonté, mais par ce qu'on appelle l'esprit subconscient, intelligence du type de celle qu'on trouve dans tous les êtres vivants, même chez les insectes, qui quelquefois semblent doués de raison. C'est avec ce subconscient que l'enfant accomplit ce merveilleux travail de création, grâce à un pouvoir de sensibilité merveilleuse qui ressemble jusqu'à un certain point à une plaque photographique, enregistrant automatiquement des impressions dans les moindres détails. Les choses qui l'entourent semblent éveiller dans l'enfant un intérêt intense, un enthousiasme qui pénètre dans sa vie même. Cette puissance subconsciente est douée de discernement. Étant admis que l'enfant naît avec le sens de l'ouïe de sorte qu'il entend la voix humaine, pourquoi parmi les millions de sons qui l'entourent choisit-il seulement ceux-là pour les imiter ? C'est parce que le langage humain a fait une impression particulière sur son subconscient, produisant une sensation intense, un enthousiasme capable de faire vibrer des fibres invisibles pour reproduire ces sons, tandis que les autres ne donnent pas lieu à un tel frémissement vital. Si exacte est l'absorption de ce langage par l'enfant qu'il forme une part de sa personnalité psychique ; de là vient qu'on l'appelle sa langue maternelle pour la distinguer de toutes les autres langues qu'il pourra acquérir plus tard par un laborieux effort. C'est une chimie mentale qui s'opère dans l'enfant, et produit une transformation chimique. Ces impressions non seulement pénètrent l'esprit de l'enfant, mais elles le forment ; elles s'incarnent car l'enfant fait sa propre « chair mentale » en utilisant les choses qui sont dans son environnement. Nous avons appelé ce type d'intelligence l'« esprit absorbant », et il nous est difficile de concevoir l'étendue de ses pouvoirs. Si seulement cela pouvait continuer ! Sa perte est le prix que nous payons pour l'acquisition d'une conscience humaine totale ; mais c'est payer cher, quand on est Dieu, de devenir homme.

IV

Embryologie

Si nous cherchons à pénétrer plus avant les mystères de l'esprit absorbant, nous sommes amenés à examiner la vie prénatale et ses origines, à l'étude desquelles tous les biologistes actuels ont donné une nouvelle orientation. Auparavant c'était toujours le spécimen adulte, animal ou végétal, que l'on prenait en considération, de même que c'était l'adulte humain pour l'étude de la sociologie. Maintenant, les savants semblent avoir pris la direction opposée et, tant pour l'étude de la vie humaine que pour celle des autres formes de vie, considèrent les tout jeunes et leur origine. Ainsi l'accent est mis sur l'embryologie, la vie de la cellule germinale, résultat de deux cellules qui viennent d'adultes. La vie de l'enfant, celle qui est créée et celle qui crée, vient de l'adulte et finit dans l'adulte ; c'est le chemin, la voie de la vie.

La nature protège très spécialement les jeunes. Par exemple, l'enfant naît dans l'amour ; sa vraie origine est l'amour, et une fois né il est entouré de l'amour de son père et de sa mère, un amour qui n'est pas artificiel, ni forcé par la raison, comme le sentiment de fraternité que tous les gens réfléchis essaient d'éveiller. C'est seulement quand il s'agit de la vie de l'enfant que peut se trouver la forme d'amour qui est l'idéal de la morale humaine, l'amour qui inspire le sacrifice de soi, le dévouement au service des autres. Or, ce sacrifice que font les parents est quelque chose de naturel, qui donne de la joie, qui ainsi n'est pas ressenti comme un sacrifice ; c'est la vie même ! Mais c'est une manière de vivre plus élevée que celle qui trouve son expression dans la compétition sociale et la « survivance du plus apte ». Il est assez curieux de constater aussi ces deux manières de vivre chez les animaux : les plus féroces d'entre eux semblent changer leurs instincts naturels quand ils ont une famille. Des instincts spéciaux s'imposent en quelque sorte aux instincts habituels : ce qui fait que les animaux timides, qui possèdent un instinct de conservation à un plus grand degré que nous, changent complètement cet instinct pour protéger leurs petits, sans aucun souci de leur propre sécurité. Ainsi le grand biologiste français Fabre conclut que c'est grâce à la force de cet instinct maternel que l'espèce a survécu et pas seulement grâce aux armes que la nature lui a données pour la lutte pour l'existence. Les jeunes tigres ne sont-ils pas sans dents et les oisillons sans plumes ? De plus, il est fascinant de voir l'intelligence se révéler même chez les

êtres vivants les plus simples, chaque fois qu'elle est nécessaire pour la protection des jeunes et pas seulement en cas d'autodéfense.

Les savants du siècle dernier pensaient qu'il devait y avoir dans la cellule germinale un homme ou une femme minuscule, tout formé, qui avait seulement à grandir par la suite comme c'est le cas pour les autres mammifères, et ils discutaient pour savoir si l'être humain miniature provenait de la cellule-œuf de l'homme ou de celle de la femme. L'invention du microscope a rendu possible une étude plus précise et la conclusion, acceptée vraiment à contre-cœur, a été qu'il n'y avait rien de préexistant dans la cellule germinale. Cette cellule se divise en deux, puis en quatre et, par multiplication des cellules, l'être se forme. L'embryologie a avancé au point de découvrir qu'il existe seulement un programme de construction préétabli qui porte toutes les marques de la raison et de l'intelligence. Comme un homme qui bâtit une maison commence par accumuler les briques, ainsi cette cellule par subdivision accumule un grand nombre de cellules, puis en construit trois murs, à l'intérieur desquels les organes se construisent ensuite. La manière dont se déroule cette construction est extraordinaire. Elle commence par une cellule, un point, autour duquel le taux de multiplication des cellules devient fiévreux tandis qu'ailleurs, cela continue comme auparavant. Quand cette activité cesse, on trouve l'organe construit. Celui qui a découvert ce phénomène l'a interprété de la façon suivante : ces points sont des points de sensibilité à partir desquels a lieu la construction. Ces organes se développent indépendamment les uns des autres, comme si c'était le but de chacun de construire seulement pour lui-même, et dans leur activité intense les cellules qui sont autour de chaque centre s'unissent tellement, sont si imprégnées de ce que nous pourrions appeler leur idéal, qu'elles se transforment et se différencient des autres cellules, prenant une forme spéciale selon l'organe qui est en train de se fabriquer. Quand les différents organes sont ainsi achevés indépendamment les uns des autres, il se forme autre chose pour les mettre en relation les uns avec les autres, et, quand ils sont à ce point unis que l'un ne peut pas vivre sans l'autre, l'enfant naît. C'est le système circulatoire qui opère le premier la jonction, puis le système nerveux complète l'union. Le programme de construction est basé sur un point d'excitation, à partir duquel une création se réalise et, une fois les organes créés, ils sont destinés à se joindre, à s'unir, pour permettre à un être vivant indépendant de se manifester. Tous les animaux supérieurs suivent ce programme ; il y a un seul programme de construction dans la nature.

Il semble que la psyché humaine soit construite selon les mêmes plans. Elle aussi commence à partir de ce qui apparaît n'être rien ; en effet dans le nouveau-né il semble n'y avoir, psychiquement parlant,

rien de bâti d'avance et les organes se construisent autour d'un point de sensibilité ; ici aussi il y a accumulation de matériau et c'est le travail de l'esprit absorbant. Après cela, viennent des points de sensibilité si intense qu'un adulte peut difficilement l'imaginer, comme le montre l'acquisition du langage. À partir de ces points de sensibilité, ce n'est pas la psyché qui se développe mais les organes dont la psyché aura besoin. Ici aussi chaque organe se développe indépendamment du reste, par exemple le langage, la capacité de juger les distances, de s'orienter dans un environnement, ou la capacité de se tenir debout sur ses deux jambes, et autres coordinations. Chacun se développe autour d'un intérêt si aigu qu'il attire l'enfant vers une certaine série d'actions. Dans chaque cas, la sensibilité disparaît une fois que l'organe est formé ; quand tous les organes sont prêts, ils s'unissent pour former l'entité psychique.

Il est clair qu'on ne peut pas comprendre la construction de la psyché de l'enfant sans connaître ces périodes sensibles et l'ordre dans lequel elles apparaissent. On soutient quelquefois que les générations précédentes n'avaient pas cette connaissance, et cependant formaient des êtres sains et forts ; mais on devrait se rappeler que nous vivons dans une civilisation hautement artificielle, dans laquelle les instincts naturels dont la nature a doté la mère sont supprimés ou ridiculisés à grande échelle. Une mère d'un milieu simple aide encore instinctivement son enfant pendant les périodes sensibles ; elle lui fournit l'environnement dont il a besoin en l'emmenant partout avec elle et la protection de son amour maternel. Les mères aujourd'hui ont grandement perdu cet instinct et l'humanité fonce vers la dégénérescence ; il est donc aussi important d'étudier les phases de l'instinct maternel que d'étudier les phases du développement naturel des enfants, car elles ont été voulues complémentaires. Il faut que les mères coopèrent de nouveau avec la nature, ou que la science trouve un moyen d'aider et de protéger le développement psychique de l'enfant comme elle a trouvé les moyens d'aider et de protéger son développement physique. L'amour maternel est une force, une des forces de la nature, et il doit retenir l'attention des savants, de façon que, à partir de maintenant, les mères soient à même d'apporter une aide consciente puisqu'elle n'est plus instinctive. L'éducation doit donner aux mères cette connaissance : à partir de la naissance, elles peuvent consciemment protéger les besoins psychiques de leurs enfants, au lieu de reléguer ceux-ci dans des pouponnières hygiéniques et impeccables pour être confiés à des puéricultrices bien formées, qui s'en occuperont en satisfaisant sans conviction leurs besoins physiques. C'est un fait que ces enfants peuvent aller jusqu'à mourir de ce que l'on pourrait appeler inanition mentale, ou ennui absolu. Ceci a été démontré d'une façon frappante dans une ville de Hollande

qui avait fondé une institution pour apprendre aux parents pauvres à s'occuper de leur enfant selon les principes de l'hygiène. Et là des enfants pauvres qui avaient perdu leurs parents étaient dans des conditions scientifiquement parfaites, bien nourris et soignés par des puéricultrices formées aux plus récentes règles de l'hygiène. La maladie éclata parmi ces enfants et il en mourut beaucoup, tandis que les enfants pauvres que leurs parents amenaient à la clinique ne souffrirent pas de cette maladie et étaient visiblement bien plus sains que les nourrissons qui profitaient de l'hygiène ! Aussi les docteurs réalisèrent-ils qu'il manquait quelque chose de vital dans leur institution, et ils introduisirent quelques changements. Les nurses commencèrent à imiter les mères avec leurs propres enfants ; elles les prirent et jouèrent avec eux et firent ce que faisaient les mères qui ne savaient rien de ces principes scientifiques mais se laissaient guider par l'amour naturel et qui étaient dans l'impossibilité de trop protéger leurs enfants des contacts sociaux : les enfants redevinrent florissants de santé et retrouvèrent le sourire.

V

Comportement

Ni les découvertes les plus récentes, ni les théories qui en dérivent ne peuvent expliquer pleinement le mystère de la vie et son développement, mais elles servent à montrer les faits, à les illustrer, et nous permettent de voir comment se passe la croissance. Un fait établi est celui-ci : le plan de construction est unique et tous les types de vie animale le suivent. On peut matériellement retracer ce plan dans l'embryon, le suivre dans l'étude de la psychologie de l'enfant, et aussi le retrouver dans la société. Il est significatif que, dans leur stade primitif, tous les embryons animaux sont identiques, que ce soit l'homme, le lapin ou le lézard. Pour s'achever, les vertébrés doivent passer par les mêmes phases, mais quand le développement embryonnaire est terminé, la différence est immense. On peut affirmer avec la même certitude que le bébé nouveau-né est un embryon psychique, si bien qu'à la naissance, tous les enfants sont identiques et relèvent du même traitement ou de la même éducation pendant la période de croissance embryonnaire, d'incarnation mentale. Peu importe le type d'homme qui résultera du travail de l'enfant, génie ou travailleur manuel, saint ou criminel, chacun doit passer par ces phases d'incarnation. En conséquence, l'éducation dans les premières années de la vie doit être identique pour tous et dictée par la nature elle-même qui a mis certains besoins dans l'être en croissance. Il est vrai que des différences surgissent plus tard entre les individus mais nous ne sommes pas la cause de ces différences et ne pouvons même pas les provoquer. Il y a une individualité intérieure, un ego, qui se développe spontanément, indépendamment de nous, et nous pouvons seulement aider celui qui est potentiellement un génie, un général ou un artiste, à s'accomplir lui-même, et enlever de son chemin ce qui ferait obstacle à cet accomplissement. Nous avons établi le fait de l'existence de points de sensibilité autour desquels se forment les organes et puis l'apparition des deux systèmes circulatoire et nerveux, pour relier ces organes et en faire l'unité. Mais la science ne peut pas expliquer ce qui se passe ensuite : la venue au monde d'un être vivant, libre et indépendant, différent de tous les autres, ayant son caractère propre.

En 1930, on fit à Philadelphie une découverte biologique qui contredisait complètement les théories courantes. On découvrit que le

centre nerveux visuel dans le cerveau se formait avant le nerf optique et bien longtemps avant l'œil. On en tira la conclusion que, chez les animaux, la forme psychique précède la forme physique, et il s'ensuit que les instincts de chaque animal et les habitudes naturelles de chacun sont fixés avant que ne soit formée la partie qui servira à les exprimer. Si cette partie psychique préexiste, cela veut dire que la partie physique achève sa propre construction en se modelant sur les demandes de la psyché, des instincts ; les organes et les membres des animaux, quelle que soit leur espèce, sont tels qu'il n'y a rien de mieux adapté pour servir ces instincts. La nouvelle théorie est connue sous le nom de *behaviourisme* (ou théorie du comportement) ; elle est contraire à l'ancienne croyance selon laquelle les animaux adoptent des habitudes en vue de leur adaptation à l'environnement. On pensait que la volonté de l'adulte provoquait les modifications nécessaires de structure corporelle dans la lutte pour la vie et que, graduellement au cours des générations successives, se réalisait une adaptation parfaite. La nouvelle théorie ne nie pas tout ceci mais place au centre de tout les habitudes instinctives, c'est-à-dire le comportement de l'animal. Celui-ci ne peut réussir dans ses efforts d'adaptation que si ces efforts ne dépassent pas les limites de son propre comportement. On peut trouver un exemple dans le cas de la vache, créature qui semble forte et bien bâtie. On peut retracer son évolution au cours de l'histoire géologique du monde. Elle fait son apparition quand la terre est déjà bien couverte de végétation et on se demande pourquoi cet animal a choisi de se nourrir seulement d'herbe, la plus indigeste nourriture qui soit, réclamant ainsi le développement de quatre estomacs. Si le problème avait été seulement de survivre, il aurait été plus facile de manger quelque chose d'autre qui existait en abondance. Des millions d'années se sont écoulées depuis lors, mais nous voyons encore les vaches, dans des conditions naturelles, ne manger que de l'herbe. À observer de près, on voit la vache tondre l'herbe près des racines, sans jamais déraciner la plante ; c'est comme si elle savait que l'herbe a besoin d'être coupée près des racines pour permettre le développement des tiges souterraines, sans cette possibilité l'herbe arrive vite à maturité et meurt. De plus, on sait l'énorme importance de l'herbe pour la préservation des autres formes de vie végétale ; en effet, elle réunit les grains de sable et de terre qui autrement seraient emportés par le vent. Ceci non seulement stabilise le sol, mais aussi le fertilise en préparant la terre pour d'autres végétaux ; telle est l'importance de l'herbe dans l'économie de la nature. Mais, en plus de la coupe, deux choses sont nécessaires à son entretien : elle a besoin de fumier et aussi d'être roulée ou tassée sous un poids lourd. Quelle machine agricole pourrait faire ces trois travaux mieux qu'une vache ? De plus, cette merveilleuse machine fournit du lait tout en assurant la

croissance de l'herbe et l'entretien complet de la terre. Ainsi, le comportement de la vache semble conçu pour les desseins de la nature, tout comme celui des corbeaux et des vautours est conçu pour un service efficace dans un autre secteur, celui de l'enlèvement des ordures.

Ces exemples concernent le choix de la nourriture par l'animal et la conclusion que justifient des centaines de cas analogues serait que les animaux ne mangent pas seulement pour satisfaire leurs besoins mais aussi pour remplir une mission qui leur est prescrite par leur comportement : contribuer à l'harmonie de la création qui se réalise par la collaboration de tous les êtres animés ou inanimés. Il y a d'autres créatures qui mangent d'une façon si démesurée que ce ne peut pas être seulement pour l'entretien de leur vie. Elles ne mangent pas pour vivre mais elles vivent pour manger ! Un exemple est celui du ver de terre, qui mange journellement une quantité de terre égale à deux cents fois le volume de son propre corps. C'est Darwin qui le premier a dit que, sans les vers, la terre serait moins productive.

Les abeilles qui travaillent à la fertilisation des fleurs nous fournissent un autre exemple familier et nous commençons à comprendre en observant ces comportements que des animaux se sacrifient pour d'autres espèces vivantes au lieu de manger seulement pour assurer leur propre existence. De même dans l'océan se trouvent des organismes unicellulaires qui agissent comme des filtres en débarrassant l'eau de certains sels nocifs ; pour accomplir cette fonction, ils boivent d'énormes quantités qui, proportionnellement à leur taille, seraient équivalentes à la consommation de cinq litres par seconde pour un homme pendant toute sa vie. Les animaux ne peuvent avoir conscience du dessein qui les met en relation avec la terre et son entretien ; cependant, de leur travail, dépendent des formes de vie supérieures, la surface même de la terre, la pureté de l'air et de l'eau.

D'après tout ceci il est clair qu'il y a un plan préétabli, pour l'accomplissement duquel les organes sont formés ; et le dessein de la vie est d'obéir à cet ordre caché qui harmonise tout et crée un monde toujours meilleur. Le monde n'a pas été créé pour que nous en jouissions, mais nous sommes créés pour faire évoluer le cosmos.

L'étude de l'espèce humaine et la comparaison avec d'autres formes de vie animale nous font constater des différences et la principale est qu'il n'a pas été assigné à l'humanité un type particulier de mouvement ni un type particulier de résidence. De tous les animaux, l'homme est le plus capable d'adaptation à n'importe quel climat, tropical ou arctique, désert ou jungle ; seul, l'homme est libre d'aller partout où il veut. L'homme aussi est capable des mouvements les plus variés, il peut faire des choses avec ses mains, ce qu'aucun autre

animal n'a jamais été capable de faire. Il semble qu'il n'y ait pas de limite au comportement de l'homme ; il est libre. L'humanité possède le langage le plus varié ; au point de vue mouvement, l'homme peut marcher, courir, sauter et ramper ; il est capable de mouvements artificiels quand il danse et peut nager comme un poisson. Chez l'enfant cependant, aucune de ces capacités n'est présente à la naissance. L'être humain doit les conquérir toutes pendant sa petite enfance. Lui qui est né sans pouvoir faire un mouvement, presque paralysé, peut, au moyen d'exercices, apprendre à marcher, courir et grimper comme les autres animaux, mais ce doit être par son propre effort. L'enfant non seulement acquiert toutes les facultés humaines, combien plus diverses que celles des autres animaux, mais doit aussi adapter l'être qu'il construit aux conditions climatiques et autres dans lesquelles il devra vivre, ainsi qu'aux exigences d'une civilisation qui devient toujours plus compliquée. Si les hommes avaient un comportement préétabli comme les animaux, ils ne seraient pas capables de s'adapter aux nouvelles conditions qui changent à chaque génération. Le travail d'adaptation semble être réservé par la nature à l'enfance qui, seule, peut l'accomplir ; l'adulte n'est pas adaptable. L'adulte regarde sa terre natale comme le lieu le plus désirable sur la terre, quels qu'en soient les inconvénients, et il ne peut jamais maîtriser complètement les sons d'une langue étrangère, même s'ils sont beaucoup plus simples que ceux de sa propre langue, qu'il a acquise avec facilité pendant son enfance. Il se peut que les adultes admirent un environnement et s'en souviennent, mais l'enfant est capable de l'absorber inconsciemment et d'en former une partie de sa psyché ; c'est ainsi qu'il incarne en lui-même les choses qu'il voit et entend comme le langage, ce qui donne lieu à de réelles transformations. Cette espèce de mémoire est appelée par les psychologues la Mnêmê et sa tâche est de construire pour l'individu un comportement adapté non seulement à son époque et à son lieu d'existence, mais aussi à la mentalité de la société à laquelle il appartient. Les adultes se retrouvent avec des sentiments et des préjugés, spécialement au point de vue religieux, que peut-être leur raison pourrait rejeter ; mais ils ne peuvent jamais s'en débarrasser complètement, puisqu'ils sont une part d'eux-mêmes ; ils les ont vraiment « dans le sang », comme on dit.

Il s'ensuit que, si nous voulons changer les habitudes et les coutumes d'un pays, ou si nous voulons accentuer plus vigoureusement les caractéristiques d'un peuple, il nous faut prendre l'enfant comme instrument car, dans cette voie, on ne peut presque rien faire en agissant sur les adultes. Pour changer une génération ou une nation, pour avoir sur elle une influence en bien ou en mal, pour réveiller la religion ou augmenter la culture, nous devons regarder

vers l'enfant, qui est omnipotent. Cette vérité a été démontrée récemment par les nazis et les fascistes, qui ont changé le caractère de peuples entiers en travaillant sur les enfants.

VI

Éducation dès la naissance

L'enfant nouveau-né est loin d'être complètement développé : même physiquement il est incomplet. Les pieds, destinés à marcher sur la terre et peut-être à envahir le monde entier, sont encore sans os, cartilagineux ; le crâne, qui renferme le cerveau et devrait le protéger solidement, n'a que quelques os de formés. Point encore plus important, les nerfs ne sont pas achevés, si bien qu'il y a un manque de direction centrale et d'unification entre les organes, et par conséquent pas de mouvement, tandis que les nouveau-nés des autres créatures peuvent se mouvoir et marcher presque immédiatement. En fait, on doit considérer que la vie embryonnaire de l'enfant s'étend avant et après la naissance. Cette vie est interrompue par un grand événement, l'aventure de la naissance, par laquelle il se trouve plongé dans un nouvel environnement. Le changement lui-même est terrible, comme si on allait de la terre à la lune, mais ce n'est pas tout ; pour faire ce grand pas, l'enfant doit être soumis à un effort physique effrayant. Quand un enfant naît, les gens ne pensent généralement qu'à la mère et à ses difficultés, mais l'enfant passe par une épreuve bien plus grande, spécialement si l'on considère que l'enfant n'est même pas achevé, bien que doué d'une vie psychique. Il ne possède pas les facultés psychiques parce qu'il lui faut d'abord les créer ; ainsi cet embryon psychique qui, même physiquement n'est pas achevé, doit créer ses propres facultés.

Cet être qui est né impuissant, incapable de mouvement, doit être doté d'un comportement qui le conduit vers le mouvement. Ces instincts qui, chez les autres animaux semblent s'éveiller à la naissance, dès que l'animal arrive au contact de son environnement, doivent être chez l'homme construits par l'embryon psychique en même temps que celui-ci construit les facultés auxquelles correspondent les mouvements. Pendant cette période, le développement physique de l'embryon s'achève, les nerfs s'unifient et le crâne s'ossifie.

Les poussins, quand ils sortent de l'œuf, attendent seulement que la mère poule leur montre comment picorer et ils se comportent immédiatement comme les autres poussins. C'est leur habitude aujourd'hui, c'était la même dans les générations précédentes et on peut s'attendre à ce qu'il en soit toujours ainsi. Mais pour l'homme il

faut qu'il développe d'abord sa psyché, et ce développement doit être en accord avec l'environnement et les conditions changeantes d'une société humaine en évolution ; aussi la nature a-t-elle pris la précaution de garder le corps inerte tandis que le squelette et le système nerveux ensemble, donnent la priorité au développement de l'intelligence. Si la vie psychique doit incarner l'environnement, il faut pour commencer que l'intelligence l'observe et l'étudie, qu'en fait elle en recueille un grand nombre d'impressions, exactement comme l'embryon physique commence par accumuler des cellules, avant de se mettre à construire ses organes particuliers.

Ainsi la première période de la vie a été réservée à l'emmagasinement des impressions venant de l'ambiance, et est par conséquent la période d'activité psychique la plus importante : activité qui consiste à observer tout ce qui est dans l'environnement. Dans la seconde année, l'être physique approche de son achèvement, et le mouvement commence à être déterminé. Autrefois, on pensait que le petit enfant n'avait pas de vie psychique, et voilà que maintenant nous réalisons que la seule partie de son être qui soit active pendant la première année est le cerveau ! La principale caractéristique du bébé humain est l'intelligence, contrairement aux autres animaux qui ont seulement besoin d'éveiller les instincts qui dirigent leur comportement. L'intelligence de l'enfant humain doit assimiler le présent d'une vie en évolution, vie dont la civilisation remonte à des centaines de milliers d'années, et qui a devant elle un futur de centaines de millions d'années ; un présent qui n'a pas de limite, ni dans le passé, ni dans le futur, et qui n'est jamais le même à chaque instant. Ses aspects sont infinis tandis que pour les autres il n'y en a qu'un qui est toujours fixé. Cette psyché de l'homme doit certainement se former d'une manière mystérieuse, et on a la preuve qu'elle a commencé avant la naissance, parce que nous trouvons dans l'esprit du nouveau-né des pouvoirs si forts qu'ils peuvent créer n'importe quelle faculté, adapter l'homme à n'importe quelle condition.

Les psychologues d'aujourd'hui sont frappés par ce qu'ils appellent la « difficile aventure de la naissance », et concluent que l'enfant doit subir le choc d'une grande frayeur. L'un des termes scientifiques dont se sert la psychologie est « terreur de la naissance » ; ce n'est pas une terreur consciente mais indubitablement le nouveau-né peut se sentir effrayé, par exemple quand il est plongé trop vite dans un bain, ou quand il est exposé à une lumière forte, ou quand des étrangers le manipulent. La nature donne à toute mère l'instinct de garder son enfant tout près de son propre corps ; il ne lui reste pas trop d'énergie, si bien que, en restant tranquille pour son compte, elle donne à l'enfant la tranquillité dont il a besoin, le réchauffe de sa propre

chaleur et le protège contre des impressions trop nombreuses. Les mères chattes cachent leurs petits dans quelque trou sombre, et les défendent jalousement de toute intervention étrangère, mais la plupart des mères humaines ont considérablement perdu leur instinct naturel ; aussitôt que l'enfant est né, quelqu'un vient pour le laver et l'habiller, le met à la lumière pour voir la couleur de ses yeux, et par ignorance l'expose ainsi à un nouveau choc effrayant. On reconnaît aujourd'hui que des défauts de caractère présentés par l'enfant dans son développement ultérieur sont la conséquence de cette « terreur de la naissance » ; une transformation psychique a lieu, et, au lieu d'être normal, le développement de l'enfant se poursuit selon une ligne erronée. Les défauts qui ont cette origine ont été groupés sous le terme « régressions psychiques » : ces êtres sont caractérisés par un recul devant la vie, comme s'ils restaient attachés à quelque chose qui existait avant la naissance, et sentaient une répulsion pour le monde. De longues heures de sommeil chez le nouveau-né sont considérées comme normales, mais cela peut être trop long pour être normal, et indique une régression. Un autre signe est l'habitude de se réveiller en pleurant et d'avoir des cauchemars fréquents ; un autre signe est l'attachement trop exclusif à quelqu'un, généralement la mère, comme par peur d'être laissé seul. Ce type d'enfant pleure facilement, demande toujours l'aide de quelqu'un, et restera paresseux, déprimé, timide. Il est évident que ces êtres sont inférieurs aux autres dans la lutte pour la vie ; la joie, le courage, un bonheur normal ne seront pas leur lot. C'est la terrible réponse de la psyché subconsciente. Notre mémoire consciente oublie, mais les impressions gravées sur la Mnêmê y restent en tant que caractères de l'individu. Là se trouve un grand danger pour l'humanité. L'enfant dont on ne s'occupe pas convenablement se venge de la société en devenant un individu faible et fait obstacle au progrès de la civilisation.

En contraste avec ces régressions, l'enfant normal montre des tendances qui sont nettement dirigées vers l'indépendance. Le développement se fait par conquête d'une indépendance toujours plus grande en surmontant chacun des obstacles rencontrés. La force vitale qui produit ce besoin est appelée Hormê et peut se comparer à la force de la volonté chez l'adulte, bien que cette dernière soit bien plus faible et limitée à l'individu, tandis que l'Hormê appartient à la vie en général, c'est une force divine travaillant pour l'évolution. Chez l'enfant qui grandit normalement elle se manifeste par l'enthousiasme, le bonheur, la « joie de vivre ». À la naissance, il se libère d'une prison, le corps de sa mère, et réalise son indépendance vis-à-vis des fonctions de la mère ; il est poussé à faire face à son environnement et à le conquérir, mais pour cela il faut que cet environnement l'attire. Ce qu'il ressent pourrait s'appeler, sans que le terme soit impropre,

amour pour son environnement. Les premiers organes qui commencent à fonctionner sont les organes sensoriels, et l'enfant normal absorbe tout, sans distinguer encore un son d'un autre son, un objet d'un autre objet ; il absorbe d'abord le monde et ensuite l'analyse.

À l'âge de six mois, certains phénomènes se produisent qui sont les poteaux indicateurs d'une croissance normale. Il y a des changements physiques, l'estomac commence à sécréter un acide nécessaire à la digestion et la première dent apparaît. C'est un grand pas vers l'indépendance. C'est aussi vers cette époque qu'il commence à prononcer la première syllabe, première pierre posée dans la grande construction qui deviendra un langage. Il est bientôt capable de s'exprimer et n'a plus à dépendre des autres qui devaient deviner ses besoins ; c'est en vérité une grande conquête vers l'indépendance. Quelque temps après, à l'âge d'un an, l'enfant commence à marcher et se libère ainsi d'une seconde prison. Par ces pas successifs, l'homme devient libre, mais ce n'est pas encore une question de volonté ; l'indépendance est un don de la nature qui le conduit vers la liberté.

La conquête de la marche est très importante, extrêmement complexe, et pourtant elle se fait dans la première année de la vie, en même temps que les autres conquêtes du langage et de l'orientation. Les animaux inférieurs marchent dès la naissance mais la construction de l'homme est plus délicate et a besoin de plus de temps. Le pouvoir de se tenir debout sur deux jambes et de marcher en position verticale dépend du développement d'une partie du cerveau appelée le cervelet, dont la croissance très rapide débute vers six mois et qui continue à se développer rapidement jusqu'à ce que l'enfant ait quatorze ou quinze mois. En concordance exacte avec cette croissance, l'enfant s'assied à six mois, commence à marcher à quatre pattes à neuf mois, se tient debout à dix, fait ses premiers pas entre douze et treize mois, tandis qu'à quinze mois il marche avec assurance. Un second facteur de cette conquête de la marche est l'achèvement de certains nerfs spinaux, par lesquels passent les messages du cervelet aux muscles ; et encore un troisième facteur est l'achèvement de la structure osseuse des pieds, et celle du crâne pour que le cerveau soit protégé en cas de chutes.

Aucune éducation ne peut apprendre à l'enfant à marcher avant son heure ; ici la nature elle-même commande et doit être obéie. De plus, il est futile d'essayer de faire rester tranquille l'enfant qui a commencé à marcher et à courir parce que la nature commande que tout organe développé soit utilisé. De même, dès qu'apparaît le langage, l'enfant commence à babiller, et l'une des choses les plus difficiles est de le faire s'arrêter de parler. Si l'enfant n'avait pas le droit de parler, ni de

marcher, il y aurait un arrêt dans son développement, aussi doit-on le laisser fonctionner librement, se servir de son indépendance. Les psychologues disent que le comportement de chaque individu s'affirme par les expériences qu'il peut faire sur l'environnement, et par conséquent le premier devoir de l'éducation est de fournir à l'enfant un environnement qui lui permettra de développer les fonctions données par la nature et qui l'y aidera. Il ne s'agit pas simplement de plaire à l'enfant mais de coopérer à l'ordre de la nature.

L'observation de l'enfant montre que normalement il a le désir d'agir en toute indépendance ; il désire porter des choses, s'habiller et se déshabiller lui-même, manger tout seul, et ce ne sont pas les suggestions de l'adulte qui le poussent à faire cela. Au contraire, son impulsion est si forte que, en général, nous nous épuisons à essayer de l'en empêcher ; mais ce faisant, nous nous battons contre la nature, et non contre la volonté de l'enfant. On voit ensuite que c'est à travers sa propre expérience qu'il va essayer de développer son esprit et par suite commencer à chercher le pourquoi des choses. Ceci n'est pas une théorie mais un fait clair et net, révélé et confirmé par l'observation. Nous disons que la société doit rendre à l'enfant la liberté complète, doit assurer son indépendance, mais il ne faut pas confondre cet idéal de liberté et d'indépendance avec le concept vague des adultes qui utilisent ces mots. En réalité, la plupart des gens ont une bien misérable idée de ce que signifie la liberté. C'est en donnant la liberté et l'indépendance que la nature donne la vie, mais elle les assortit de lois déterminées en accord avec les besoins spécifiques du moment. La nature fait de la liberté une loi de la vie – notre seul choix étant d'être libre ou de mourir. L'aide que nous offre maintenant la nature pour comprendre notre vie sociale, c'est l'observation de l'enfant en qui se manifeste le réel. L'indépendance n'est en rien statique, c'est une conquête continuelle, l'acquisition par un travail infatigable, non seulement de la liberté, mais de la force et de l'autoperfection. En donnant la liberté et l'indépendance à l'enfant, nous libérons un travailleur qui est poussé à agir et qui ne peut vivre sinon par son activité, puisque telle est la manière d'exister de tous les êtres vivants. La vie est activité, et c'est seulement par l'activité que la vie peut chercher et trouver sa perfection. Certaines aspirations sociales arrivées jusqu'à nous par l'expérience de générations passées et qui présentent comme idéal une réduction des heures de travail ainsi que le travail des autres pour nous, ces aspirations sont les caractéristiques naturelles d'un enfant dégénéré qui fuit la vie.

Un problème particulier à l'éducation est de savoir comment aider ces enfants dégénérés à guérir leurs régressions qui retardent leur

développement normal ou sont la cause de déviations. Puisqu'un tel enfant n'aime pas son environnement et trouve que les obstacles à sa conquête sont trop difficiles à surmonter, la première chose à faire est de diminuer les obstacles, et puis, de rendre l'ambiance attrayante. Puis il faut donner à l'enfant une activité agréable, quelque chose d'intéressant à faire, en l'invitant à pousser plus loin ses expériences. Graduellement le désir de paresser peut faire place chez l'enfant à un intérêt qui éveille un désir de travailler, d'apathique il peut devenir actif, passer de cet état de frayer – qui souvent se traduit en attachement si fort qu'il résiste à toute séparation – à une liberté joyeuse et ainsi partir à la conquête de la vie.

On peut maintenant énoncer certains principes pour l'éducation de l'enfant dans les deux premières années de sa vie. Le bébé devrait rester autant que possible avec sa mère aussitôt après la naissance, et l'environnement ne doit pas présenter d'obstacle à son adaptation ; ces obstacles sont le changement de température, par rapport à celle à laquelle il a été habitué avant la naissance, trop de lumière et trop de bruit, puisqu'il vient d'un endroit où régnaient le silence et le noir parfaits. Il faut manipuler et bouger l'enfant avec soin, ne pas le baisser soudainement pour le plonger dans son bain, ne pas l'habiller rapidement ni brutalement – brutalement dans le sens que toute manipulation d'un enfant nouveau-né est brutale tant il est délicat, aussi bien sur le plan psychique que sur le plan physique. Le mieux de tout serait que le nouveau-né ne soit pas habillé, mais plutôt mis dans une pièce suffisamment chauffée et à l'abri des courants d'air, et porté sur un matelas moelleux, de façon que sa position soit analogue à celle qu'il avait avant la naissance. La tendance d'aujourd'hui est de donner au bébé le même soin et les mêmes égards – mais encore plus raffinés et plus parfaits – que ceux dont on entoure les grands blessés. En plus des soins et de la protection assurés par l'hygiène on devrait regarder la mère et l'enfant comme deux organes d'un seul corps, encore reliés vitalement par une sorte de magnétisme animal ; ils ont besoin d'isolement pendant quelque temps et de grands égards à tous points de vue. Les parents et les amis ne devraient pas embrasser ou caresser le bébé ni les infirmières l'enlever d'à côté de sa mère.

Une fois ce premier stade passé, l'enfant s'adapte facilement au monde dans lequel il est entré et commence à cheminer sur le sentier de l'indépendance. Sa première conquête est la mise en service des organes des sens, activité purement psychique puisque son corps est encore inerte. Les yeux de l'enfant sont très actifs ; non seulement il en reçoit des impressions, mais il les recherche activement comme un chercheur, et à l'inverse des animaux dont l'observation est limitée du fait qu'ils ne sont attirés que par certaines choses selon ce que leur

dicte le guide de leur comportement, lui, l'enfant, il n'a pas de limite mais il absorbe la totalité de l'environnement et l'incorpore à sa psyché. Il veut le monde – tout ce qui l'entoure – pour se construire avec et s'y adapter. C'est une erreur d'isoler l'enfant dans une nursery, autant dire dans une prison, avec une nurse pour seul compagnon, et de le faire dormir autant que possible comme un malade. La nurse ne lui parle pas beaucoup parce que, par hygiène, elle se couvre la bouche, mais alors comment l'enfant peut-il apprendre à parler ? De plus, la nurse appartient à un milieu social différent de celui de l'enfant, de sorte qu'il ne peut absorber, par son intermédiaire, le langage dont il aura besoin. Les enfants riches des pays les plus civilisés sont les plus malmenés sous ce rapport ; ils voient peu leur mère ou ses amies, ils sont confiés à des nurses incompetentes sur le plan humain, protégés contre le soleil et le froid par la capote de leur landau, et ainsi dans l'impossibilité de se régaler les yeux avec quelque chose de plus intéressant que la figure d'une nurse. Ou bien ils deviennent apathiques et tristes, ou bien ils réagissent par des crises de larmes et des accès de colère, parce qu'ils souffrent d'inanition mentale, ou sont au moins mentalement sous-alimentés. Plus heureux est l'enfant qui va partout avec sa mère, dans les rues et au marché, dans les trams et les bus, qui peut écouter et regarder et ainsi emmagasiner des impressions d'un immense intérêt, en se sentant toujours en sécurité entre les mains de son protecteur naturel.

VII

Le mystère du langage

Un langage est l'expression d'un accord entre hommes d'un même groupe : il ne peut être compris que par ceux qui se sont mis d'accord sur la représentation de certaines idées par certains sons. D'autres groupes ont d'autres sons pour représenter les mêmes idées et les mêmes choses ; le langage devient ainsi un mur qui sépare un groupe d'un autre, tandis qu'il unit les membres du même groupe. Il est l'instrument de la pensée commune, et s'est compliqué au fur et à mesure que la pensée de l'homme est devenue plus complexe. Les sons dont on se sert pour composer les mots sont peu nombreux, mais ils peuvent s'unir de bien des manières pour former les mots, et ces mots peuvent se grouper de bien des manières pour former une phrase qui exprimera une pensée. Il n'y a rien de plus mystérieux que cette assertion : pour accomplir quoi que ce soit, il faut que les hommes se rassemblent et se mettent d'accord, et pour ce faire, ils doivent se servir du langage, la chose la plus abstraite qui soit, sorte de super-intelligence.

Il y a eu des langues qui sont devenues si compliquées et si rigides dans leur forme qu'elles sont mortes ; des langues dérivées ont pris leur place dans l'usage courant. Mais, quelque difficulté que nous ayons à acquérir une connaissance parfaite du latin classique, les esclaves de la Rome impériale ont dû le parler, ainsi que les paysans qui travaillaient dans les champs, bien que personne ne le leur ait enseigné. Les enfants de trois ans ont dû le trouver facile à parler et à comprendre. Ce mystère a éveillé la curiosité et les psychologues d'aujourd'hui, considérant le développement du langage chez les enfants, mettent l'accent sur le fait qu'il se développe, qu'il ne s'enseigne pas ! Le langage vient naturellement, comme une création spontanée et il est frappant de voir à quel point son développement suit des lois définies, pour atteindre certains paliers à des moments bien déterminés ; de plus, ceci est vrai pour tous les enfants, que le langage de leur race soit simple ou complexe. Pour tous les enfants il y a une période où ils parlent seulement par syllabes, puis une autre où ils disent les mots de plus d'une syllabe ; et finalement ils semblent avoir saisi toute la syntaxe et la grammaire : genre et nombre, cas, temps et modes. L'enfant qui vit dans un milieu cultivé a appris à se

servir correctement de son langage dans le même temps que le pauvre enfant africain apprend ses quelques mots. Les sons qui composent les mots sont produits par certains mécanismes corporels, comme la langue, la gorge et le nez, et certains muscles des joues. La construction de ce mécanisme s'est avérée parfaite seulement dans le cas de la langue maternelle ; d'une langue étrangère, les adultes peuvent à peine entendre tous les sons, encore moins les produire parfaitement. Seul l'enfant de moins de trois ans peut construire le mécanisme du langage, et il peut parler autant de langues qu'il y en a dans son environnement à sa naissance. Ce travail commence dans les ténèbres du subconscient, où il se développe et se fixe d'une façon permanente. Des changements ont lieu dans les profondeurs difficilement accessibles à l'observation de l'adulte ; mais on peut voir et vérifier certaines manifestations extérieures, celles-ci sont significatives et claires, communes à toute l'humanité. Une de ces conclusions est que les sons de n'importe quel langage gardent leur pureté pendant toute la vie, et une autre est que les choses complexes sont absorbées par le subconscient de l'enfant aussi facilement que les choses simples. Aucun enfant ne se fatigue en apprenant à parler ; son mécanisme a fabriqué le langage dans sa totalité comme le mécanisme d'un film agit avec la même facilité, qu'il s'agisse de photographier dix personnes ou une seule. Le film prend la photo en une fraction de seconde, tandis qu'il faudrait un certain temps d'effort pour dessiner une seule personne ressemblante et dix fois plus pour en dessiner dix.

La suite de l'analogie est intéressante : la photographie est prise et développée dans le noir ; c'est seulement quand elle est fixée qu'on peut l'amener au jour, et alors elle est inaltérable. Ainsi en est-il avec le mécanisme humain du langage chez l'enfant : il commence au plus profond des ténèbres du subconscient, s'y développe et s'y fixe, et alors seulement, il apparaît au grand jour.

Des observations menées patiemment et soigneusement notées jour par jour après la naissance, ont établi certains faits qui sont comme des bornes routières. Il y a un mystérieux développement intérieur, très important, qui a lieu tandis que le signe extérieur en est à peine perceptible, ce qui montre la grande disproportion entre l'activité intérieure et sa manifestation. On constate que le progrès n'est pas régulier, ni graphiquement linéaire, mais qu'il se produit par bonds, si bien qu'entre la conquête des syllabes et celle des mots, il s'écoule des mois, pendant lesquels il ne semble y avoir aucun progrès. De nouveau, l'enfant semble à un point mort, n'utilisant que quelques mots pendant longtemps, mais dans sa vie intérieure il y a un grand progrès continu qui aboutit soudain à ce que les psychologues appellent un phénomène d'explosion. À la même période de la vie,

pour chaque enfant, se déclenche subitement une cascade de mots, tous prononcés parfaitement. En trois mois, les enfants emploient avec facilité les tournures et les particularités linguistiques, et tout ceci se produit vers la fin de la seconde année pour l'enfant normal de quelque race qu'il soit. Ces phénomènes continuent après l'âge de deux ans avec la maîtrise des phrases complexes, celle des temps et modes de verbes et des difficultés syntaxiques apparaissant chacune à son tour, de la même manière explosive, jusqu'à ce que l'explosion du langage soit complète. C'est seulement alors que ce trésor préparé par le subconscient est transmis au conscient ; l'enfant utilise à fond son nouveau pouvoir, babillant sans cesse et sans qu'on puisse l'en empêcher.

Il semble que l'âge de deux ans et demi soit une étape du développement de l'intelligence, moment où l'être humain apparaît formé. Après cet âge le développement ne se produit plus par explosion, mais l'enfant enrichit son vocabulaire s'il est dans un milieu cultivé et dans des circonstances moins favorables, il l'augmente quand même. Des observateurs scientifiques en Belgique ont noté le fait que, tandis qu'à deux ans et demi l'enfant savait seulement deux cents mots, à cinq ans il en connaissait et en employait des milliers – et tout cela sans maître. Après avoir tout appris par lui-même, il est admis à l'école et on lui enseigne l'alphabet !

D'autres faits concernant le mécanisme du langage méritent d'être considérés. Dans le cortex du cerveau il y a deux centres, l'un auditif, pour entendre le langage, l'autre moteur, pour produire le langage. Le centre réceptif ou centre auditif est en relation avec cette partie mystérieuse de la psyché dans laquelle se développe de façon subconsciente le langage ; il est aussi en relation avec l'oreille. Cet organe de l'audition est achevé avant la naissance ; c'est une sorte de harpe de soixante-quatre cordes placées en graduation de longueur et en forme de conque pour économiser la place. L'oreille ne peut pas capter tous les sons de l'univers, puisqu'il n'y a que soixante-quatre cordes, mais on peut jouer dessus une musique assez complexe ; elle peut transmettre un langage avec toutes les délicatesses de ses variations, en intonation et en accent. La chose curieuse est que, selon les psychologues, le sens le plus lent à se développer est l'ouïe ; on peut faire toutes sortes de bruits autour de l'enfant sans provoquer de réaction ; et cela parce que ces centres cérébraux sont destinés au langage, et que ce mécanisme tout entier répond seulement à la parole, de sorte qu'en temps voulu sera produit le mécanisme du mouvement qui permettra de reproduire les mêmes sons que ceux qu'il a reçus. Si l'isolement spécial de ces centres n'avait pas eu lieu, s'ils avaient été libres de recevoir n'importe quel son, l'enfant né dans

une ferme aurait été impressionné par les sons dominant dans une ferme et il bêlerait, grognerait et caquetterait, tandis que l'enfant né en bordure d'une voie ferrée reproduirait le sifflement et le teuf-teuf des trains. C'est parce que la nature a construit et préparé ces centres spécialement pour le langage humain que l'homme peut parler. Il y a des cas authentiques d'enfants-loups, bébés humains qui, pour une raison ou une autre, ont été abandonnés dans la jungle et se sont miraculeusement débrouillés pour vivre. Ces enfants, bien qu'ils aient été entourés de toutes sortes de sons venant des animaux et des oiseaux, sont restés entièrement muets ; ils n'avaient entendu aucun langage humain, lequel pouvait, seul, provoquer le mécanisme du langage parlé. L'humain se distingue par cette capacité, non pas de posséder le langage, mais de posséder le mécanisme de la création du langage. Dans ces points mystérieux du cerveau se trouve un dieu, une personnalité endormie, qui semble s'éveiller grâce à la musique de la voix humaine, un appel divin, qui en fait vibrer les fibres. Chaque groupe humain aime la musique, crée sa propre musique et son propre langage, et répond à sa propre musique par des mouvements du corps ; cette musique se rattache à des mots mais les mots n'ont pas de sens par eux-mêmes tant que les hommes ne se sont pas mis d'accord sur leur signification.

À quatre mois – quelques-uns disent même plus tôt –, l'enfant perçoit que cette mystérieuse musique, qui l'entoure et le touche si profondément, vient d'une bouche humaine ; les lèvres remuent pour la produire. Voyez avec quelle intensité un bébé observe les lèvres. Le conscient prend déjà part à ce travail bien que le mouvement ait été inconsciemment préparé ; maintenant vient l'intérêt conscient, pour animer et faire une série de recherches vives et passionnées. Après avoir ainsi observé de près pendant deux mois, le bébé émet ses propres sons ; soudain il peut dire « da – ba – ba – » ou « ma – ma – ma », articuler les syllabes. À dix mois, il a découvert que la parole n'est pas seulement une musique à imiter d'aussi près que possible, mais que les sons qu'on lui adresse ont une finalité. Ainsi, à la fin de la première année, deux choses se sont produites : dans les profondeurs de l'inconscient il a compris le langage, et dans les sommets du conscient il l'a créé, bien qu'il ne soit encore capable que de babiller, de répéter tout juste les sons et leurs combinaisons. Alors il prononce ses premiers mots intentionnels, il babille toujours mais il leur donne consciemment un sens. L'enfant est alors le théâtre d'une grande lutte entre son conscient et son mécanisme. C'est l'époque où l'intelligence a beaucoup d'idées, où il sait qu'on pourrait le comprendre, si seulement il avait un langage pour les exprimer ; c'est la première déception de la vie et elle le pousse vers l'école dans son subconscient

et l'aiguillonne pour apprendre. C'est l'impulsion consciente qui réalise cette acquisition rapide du langage, et son maître intérieur le fait aller vers les adultes qui parlent les uns avec les autres, pas avec lui. Son impulsion le pousse à prendre le langage dans sa forme correcte et, par ignorance de ses besoins réels, la plupart des adultes lui parlent seulement un « langage de bébé », ce qui ne lui apporte aucune aide. Nous devons comprendre que l'enfant possède la connaissance et que nous pouvons lui parler grammaticalement et l'aider à analyser les phrases. L'enfant d'un an ou deux ans peut avoir à dire quelque chose qu'il sent très nécessaire, et être incapable de trouver les mots dont il a besoin, aussi devient-il agité, même enragé, et tout cela est mis sur le compte du « péché originel ». Pauvre petit homme qui travaille pour son indépendance ! Être si incompris ! La rage est la seule expression qui lui reste possible puisque les vrais moyens lui font défaut...

À un an et demi environ, l'enfant a saisi le fait que chaque objet a un nom de sorte que, parmi les mots qu'il a appris, il peut maintenant choisir les sons, spécialement ceux des mots concrets. C'est important pour lui, car il peut maintenant demander ce dont il a besoin, et il accumule en un seul mot toute une phrase, si bien que la mère ou la maîtresse doit chercher avec beaucoup de sympathie à le deviner pour apporter le calme à une âme tourmentée. Voici un exemple qui illustre ceci : un bébé espagnol était dans les bras de sa mère à l'occasion d'un pique-nique, quand la chaleur de l'été obligea la mère à enlever son manteau et à le porter sur son bras. Immédiatement l'enfant commença à s'agiter, et comme personne ne comprenait son expression « *to palda* », il se mit à crier de toutes ses forces. À ma suggestion la mère remit son manteau ; l'enfant fut aussitôt apaisé et roucoulait de joie. Les mots mystérieux étaient l'abréviation de *palto*, l'espagnol pour « manteau », et *espalda*, qui veut dire « épaules ». Ainsi on avait en réalité porté atteinte au sens de l'ordre de l'enfant en mettant le manteau sur le bras – position qui ne convenait pas. Un tel désordre avait été plus qu'il ne pouvait supporter.

Un autre exemple révèle à quel point un enfant d'un an et demi peut comprendre toute une conversation. Cinq personnes environ discutaient de la valeur d'une histoire pour enfants, et leur conversation se termina sur la remarque : « Et tout finit bien. » L'enfant était en complet désaccord avec cette conclusion ; il se mit à pleurer : « Lola, Lola ! » On pensa que le petit voulait sa nurse et l'appelait par son nom, mais rien n'y fit, et il n'en devint que plus angoissé et furieux, jusqu'à ce qu'enfin il réussît à s'emparer du livre et à montrer sur le dos de la couverture une image de l'enfant qui pleurait. Comment l'histoire pouvait-elle bien se terminer si elle restait

sur un enfant en pleurs ? Le mot « Lola » était un essai de l'espagnol *llora* et il devint évident que l'enfant avait parfaitement suivi toute la conversation.

L'agitation est une partie intégrante de la vie des enfants et ceci est largement imputable à l'incompréhension de l'adulte. Le fait est qu'il y a une richesse intérieure qui cherche à s'exprimer, et n'y arrive qu'au travers de grandes difficultés, dues à la fois à l'environnement et aux propres limitations de l'enfant. Certains enfants sont plus forts que d'autres, quelques-uns profitent d'un environnement plus favorable, et ceux-ci vont droit à l'indépendance – qui est la voie du développement normal – sans régressions. C'est la même chose pour la conquête du langage – une plus grande indépendance – qui s'achève dans la liberté d'expression, mais présente aussi parallèlement des dangers de régression. Les obstacles rencontrés à ce moment auront des effets permanents, puisque toutes les impressions de cet âge sont enregistrées pour toujours. Les adultes souffrent souvent de difficultés d'élocution qui vont de l'hésitation et du manque de courage jusqu'au bégaiement ; ces défauts sont nés au moment où s'organisaient les mécanismes de la parole. Ces régressions se produisent à cause de la sensibilité de l'enfant ; tout comme il est sensible à ce qui l'aide à créer, de la même manière il est aussi sensible aux obstacles qui sont au-delà de ses forces, et cette sensibilité le suivra comme un défaut tout le reste de sa vie. Toute forme de violence, en parole ou en action, cause un tort irréparable à l'enfant ; une autre déviation de la sensibilité est due à l'attitude calme mais déterminée de certains adultes voulant réprimer les manifestations extérieures des enfants. Les mères, qui peuvent se payer ce qu'on appelle une nurse qualifiée pour leurs enfants, devraient tout particulièrement se méfier de cette tendance chez la nurse à dire : « Ne faites pas ceci », « Vous ne devez pas faire cela » ; il en résulte fréquemment des défauts d'élocution chez les aristocrates, qui ne manquent pas de courage physique, mais hésitent ou bégayent péniblement en parlant.

Bien des craintes absurdes et des habitudes nerveuses qu'on trouve chez les adultes remontent ainsi à quelque violence faite à la sensibilité de l'enfant ; il est par conséquent important pour l'humanité que cette époque de la vie de l'enfant soit étudiée de près. Le maître devrait se mettre en route sur ce sentier de découverte, essayer de pénétrer l'esprit de l'enfant, comme le psychanalyste pénètre l'inconscient de l'adulte. Il faut à l'enfant quelqu'un qui interprète son langage et mon expérience dans ce domaine m'a montré que les enfants courent avec ardeur vers leur interprète, comprenant que là ils peuvent trouver de l'aide. Une telle ardeur est tout autre que l'affection fortuite que donne en retour un enfant qui est cajolé et

caressé ; l'interprète est pour l'enfant un grand espoir, il lui ouvre une porte que le monde a fermée. De très étroites relations se nouent avec un tel auxiliaire, plus que de l'affection, parce qu'il apporte une aide et non une simple consolation.

VIII

Le mouvement et son rôle dans l'éducation

Le mouvement est la conclusion du développement du système nerveux, sa finalité ; sans lui il ne peut pas y avoir d'individu. Le système nerveux, avec le cerveau, les sens, les nerfs et les muscles, met l'homme en relation au monde, à la différence des autres systèmes du corps qui sont exclusivement au service du physique de l'individu et sont, de ce fait, appelés organes de la vie végétative. Les systèmes de la vie végétative aident l'homme à se maintenir en bonne santé corporelle, mais le système nerveux a une finalité plus haute que de maintenir et de tonifier la santé de l'esprit. Le comportement des animaux n'est pas seulement orienté vers la beauté et la grâce du mouvement, mais il a un but plus profond, concourir à l'économie universelle de la nature ; de la même façon l'homme a un but, pas seulement d'être plus pur et plus beau que les autres, mais d'utiliser ses richesses spirituelles, son génie esthétique, au service des autres. Les pouvoirs de l'homme doivent trouver leur expression, et compléter ainsi le cycle de relation. Il faut tenir compte de ce point de vue non seulement dans la vie courante, mais en éducation. Si nous avons un cerveau, des sens et des organes pour le mouvement, il faut que ceux-ci fonctionnent et si nous n'exerçons pas chacun d'entre eux nous ne pouvons même pas être sûrs de les comprendre. Le mouvement est la dernière chose qui complète le cycle de la pensée et c'est par l'action ou le travail que l'esprit arrive à s'élever. On pense ordinairement qu'il faut se servir des muscles pour garder la santé, et donc on joue au tennis pour faire de l'exercice, et on va se promener pour bien digérer et mieux dormir, ma foi ! Cette erreur s'est glissée dans l'éducation et c'est aussi absurde que de faire d'un grand prince le valet d'un berger. Le système musculaire, le prince, est devenu une manivelle que l'on tourne pour s'assurer du meilleur fonctionnement des systèmes végétatifs. C'est une grande erreur que de séparer complètement la vie physique de la vie mentale ; aussi les jeux doivent-ils être inclus dans le curriculum de façon que l'enfant puisse développer son corps en même temps que son esprit. Il est vrai que la vie de l'esprit n'a rien à faire avec les passe-temps physiques qui développent le corps, mais nous ne pouvons séparer ce que la nature a uni. En considérant la vie physique d'un côté et la vie mentale de l'autre, nous rompons le cycle de relation et les actions de l'homme se déroulent d'ordinaire sans le

concours du cerveau. Les actions de l'homme sont orientées vers une aide aux fonctions digestives et respiratoires tandis que le mouvement devrait être au service de la vie tout entière et de l'économie spirituelle du monde.

Il est fondamental que les actions de l'homme soient reliées à leur centre – le cerveau – et mises à leur place. L'esprit et le mouvement sont les deux parties d'un cycle unique, et le mouvement en est l'expression supérieure. Sinon l'homme se développe comme une masse de muscles sans cerveau. Quelque chose est déplacé, comme dans une fracture, frappant le membre d'incapacité. Il est essentiel que pour notre nouvelle éducation le développement mental soit relié au mouvement et en dépende. Sans le mouvement il n'y a ni progrès, ni santé mentale. Cette affirmation n'exige pas de démonstration formelle ni de preuve ; pour s'en convaincre il suffit d'observer la nature et ses façons de faire, en particulier en ce qui concerne le développement de l'enfant. L'observation scientifique montre que l'intelligence se développe par le mouvement. Des expériences, dans toutes les parties du monde, ont confirmé que le mouvement aide le développement psychique, et que le développement à son tour trouve son expression dans d'autres mouvements ; ainsi il y a un cycle qui doit être complet parce que l'esprit et le mouvement font partie de la même entité. Les sens aussi apportent leur aide ; toute déficience de leur part est cause d'une moindre intelligence chez l'enfant.

Il est logique que le mouvement soit une expression supérieure du psychisme ; en effet, les muscles qui dépendent du cerveau sont appelés muscles volontaires, puisque c'est la volonté de l'individu qui les fait fonctionner et la volonté est cette énergie première sans laquelle la vie psychique ne peut exister. Les muscles constituent la plus grande partie du corps et lui donnent sa forme. Ils sont nombreux, délicats ou massifs, courts ou longs et ont différentes fonctions. Un fait curieux à leur sujet est que, si un muscle fonctionne dans une certaine direction, il s'en trouve toujours un autre pour fonctionner en sens inverse et la finesse du mouvement dépend de cette opposition. L'individu n'est pas conscient de l'opposition mais c'est ainsi que se produit le mouvement. Aux animaux la nature donne la perfection du mouvement : la grâce du tigre ou de l'écureuil est due à la richesse des oppositions mises en jeu pour atteindre cette harmonie. Chez l'homme ce mécanisme n'existe pas à la naissance, il faut donc le créer et cela se fait par des expériences pratiques dans l'environnement. Il ne s'agit pas tant d'exercice du mouvement que de coordination. Chez le petit d'homme cette coordination n'est pas établie, mais doit être créée et perfectionnée par la psyché.

Une caractéristique de l'homme est qu'il peut faire toutes sortes de mouvements, bien plus que les animaux, faisant de certains d'entre eux les siens propres. Son habileté à agir n'est pas limitée, mais à une seule condition, que d'abord il le fasse par lui-même : création au début par un vouloir subconscient et ensuite répétition volontaire des exercices en vue de coordonner ses mouvements. Riche de potentialités, il choisit la part de richesse qu'il va utiliser. Un athlète n'est pas doté de muscles spéciaux pour l'aider, pas plus qu'un danseur n'est né avec certains muscles affinés en vue de son art : tous deux les développent par leur volonté. Ainsi rien n'est établi, mais tout est possible sous la direction de la volonté ; aussi les hommes ne font-ils pas tous les mêmes choses, comme les animaux d'une même espèce. Chaque individu a son propre chemin à suivre, et le travail est une expression majeure de sa vie psychique. Ceux qui ne travaillent pas courent véritablement un grand danger d'atrophie de l'esprit. Bien que le nombre des muscles soit trop grand pour qu'ils puissent tous s'exercer, il y a un certain nombre en dessous duquel il est dangereux pour la vie psychique de descendre. C'est la compréhension de ce fait qui est à l'origine de l'introduction de la gymnastique dans l'éducation : il y avait en effet trop de muscles inutilisés.

La vie psychique doit utiliser davantage de muscles mais le but qui sous-tend cette utilisation ne devrait pas être fondamentalement utilitaire, comme cela existe dans quelques écoles qu'en éducation moderne, on appelle techniques. Le véritable but est que l'homme puisse développer la coordination des mouvements nécessaire à l'enrichissement du côté pratique de sa vie psychique. Sinon il faut que le cerveau développe une série de mouvements en dehors de la direction psychique centrale, et cela apporte révolution et désastre au monde. La valeur première de l'art de vivre peut ne pas être le travail, mais plutôt la perfection de son être, la réalisation de soi par le travail. En réalité, cette autocentralisation accomplie par le mouvement doit nécessairement s'accroître et il n'y a pas de limite à son accroissement.

Tandis que, là où chez toutes les autres espèces animales les quatre membres développent ensemble leur mouvement, chez l'homme seule la fonction des jambes est complètement différente de celle des bras qui eux se développent différemment. On peut noter que le développement de la marche et de l'équilibre est le même pour tous les hommes et donc peut être considéré comme un fait biologique. Tous les hommes font la même chose avec leurs pieds, mais pas avec leurs mains, mains dont personne ne connaît les limites d'activité. Bien que la fonction des pieds soit biologique, elle est accompagnée d'un développement intérieur dans le cerveau et le résultat est que

l'homme marche sur deux membres seulement, tandis que tous les mammifères en utilisent quatre. Une fois qu'un homme a acquis cet art de la marche sur deux jambes, il garde la station verticale ; mais cela a été une acquisition difficile, une véritable conquête que de poser sur le sol le pied tout entier et pas seulement l'orteil comme chez les animaux. De toute évidence la main n'a pas un guide biologique de cet ordre puisque ses actions ne sont pas déterminées, mais elle bénéficie d'une connexion psychologique ; son développement dépend non seulement de la psyché de l'individu, mais aussi de la vie psychique des groupes qui diffère selon les époques et les ethnies. C'est une caractéristique de l'homme de penser et d'agir avec ses mains et depuis les temps les plus reculés, il a laissé des traces de son travail, grossier ou raffiné, selon le type de civilisation. En regardant dans le lointain passé, temps obscurs qui ne nous ont même pas laissé d'ossements, nous arrivons à connaître les hommes et leur époque d'après leurs œuvres d'art : une civilisation basée sur la force a laissé après elle des pierres massives et colossales qui suscitent notre admiration, tandis qu'une autre s'est révélée comme étant plus raffinée. La main a suivi l'intelligence, l'esprit et les émotions, et c'est par elle que l'homme dans ses errances a laissé des traces de tout cela derrière lui. À part le point de vue psychologique, tous les changements dans l'environnement de l'homme ont été dus à la main de l'homme. C'est parce que les mains ont accompagné l'intelligence que la civilisation s'est bâtie, aussi peut-on bien dire que la main est l'organe par lequel cet immense trésor a été donné à l'homme.

Incidemment l'art antique de la chiromancie est basé sur la reconnaissance de la main comme organe psychique ; ses praticiens prétendent que l'histoire entière de l'homme est inscrite dans la paume de ses mains. En conséquence, l'étude du développement psychique de l'enfant devrait être intimement liée à l'étude du développement de la main. Il est certain que l'intelligence de l'enfant atteindra un certain niveau de développement sans le concours de la main mais, avec ce concours, elle atteindra un plus haut niveau encore et l'enfant qui s'est servi de ses mains a toujours une personnalité plus forte. Si les circonstances sont telles qu'il ne peut se servir de ses mains, l'enfant demeure une personnalité mineure, incapable d'obéissance ou d'initiative, paresseux et triste, tandis que l'enfant qui peut travailler avec ses mains affirme son caractère. Une remarque intéressante au sujet de la civilisation égyptienne c'est que, durant la période où le travail manuel a été le plus important dans les domaines de l'art, de la force physique et de la religion, le plus bel éloge inscrit sur les tombeaux était : « C'était un homme de caractère. »

On a établi clairement en étudiant le langage que la parole est

spécialement reliée à l'audition ; d'une façon similaire, on a trouvé que le développement du mouvement est lié à la vue. Le premier stade du mouvement est celui de saisir ou préhension ; aussitôt que la main saisit quelque chose, il y a appel de la conscience vers la main et la préhension se développe ; ce qui était instinctif au départ devient un mouvement conscient. À six mois le mouvement est pleinement intentionnel. À dix mois l'observation de son environnement a éveillé l'intérêt de l'enfant et il peut tout attraper, aussi la préhension est-elle maintenant accompagnée du désir. Il commence à exercer sa main en changeant les objets de place autour de lui, en ouvrant et fermant les portes, en tirant les tiroirs, en mettant des bouchons aux bouteilles, etc. Grâce à ces exercices il acquiert de l'habileté. À cette période, en ce qui concerne les autres membres, il n'a été fait appel ni à l'intelligence, ni à la conscience, bien qu'il y ait un développement rapide du cervelet qui est le centre de l'équilibre. L'environnement n'a rien à y voir ; le cervelet donne des ordres et l'enfant, avec effort et de l'aide, s'assied puis se met debout tout seul. Au début l'enfant se tourne sur le ventre et marche à quatre pattes et si pendant cette période un adulte lui offre deux doigts à tenir pour l'aider il fera aller ses pieds l'un devant l'autre pour se tenir debout, mais sur les orteils seulement. Quand enfin il se tient debout tout seul, il pose la plante du pied sur le sol et peut marcher en se tenant à la jupe de sa mère ; puis il arrive bientôt à marcher seul et se réjouit de sa nouvelle indépendance. À ce moment, si l'adulte continue à l'aider, ce sera un obstacle sur le chemin de son développement. Nous ne devons pas aider l'enfant à marcher et si sa main veut travailler nous devons lui offrir des motifs d'activité et le laisser s'avancer de conquêtes en conquêtes sur la voie de l'indépendance.

Une caractéristique importante et visible de l'enfant dès dix-huit mois, est sa force à la fois dans les mains et dans les pieds et, en conséquence, son besoin irrésistible quand il fait quelque chose de faire l'effort maximum. L'équilibre et l'usage des mains se sont jusqu'ici développés séparément mais, à ce stade, ils se coordonnent et l'enfant aime marcher en portant un fardeau souvent tout à fait disproportionné à sa taille. La main qui a appris à saisir doit s'exercer à porter un poids. Aussi peut-on voir l'enfant de cet âge avec un grand pot d'eau chercher son équilibre en marchant lentement. Il y a aussi une tendance à défier la loi de gravité ; non content de marcher il faut qu'il grimpe en s'accrochant à quelque chose pour se hisser. Puis vient la période d'imitation : l'enfant qui est libre de ses mouvements aimera faire ce que font les adultes autour de lui. Ainsi apparaît la logique du développement naturel : l'enfant prépare d'abord ses instruments, mains et pieds, puis il acquiert de la force par l'exercice, ensuite regarde ce que font les autres et se met au travail en les

imitant ; c'est ainsi qu'il se prépare à la vie et à la liberté.

À ce stade de son activité, l'enfant est un grand marcheur ; il a besoin de longues marches et les adultes préfèrent le porter ou le mettre dans une poussette, si bien que le malheureux enfant ne peut marcher qu'en imagination. Il ne peut pas marcher : on le porte ; il ne peut pas travailler : on le fait pour lui ! Au seuil de la vie, nous adultes, nous lui donnons un complexe d'infériorité.

IX

Action imitative et cycles d'activité

L'âge de dix-huit mois s'est révélé d'un grand intérêt pour les psychologues, comme ayant une importance énorme en éducation. Du point de vue physiologique, c'est le moment où s'établit la coordination entre les bras et les jambes et du point de vue psychologique l'enfant est à la veille de se révéler pleinement humain puisqu'à deux ans, il va s'achever avec l'explosion du langage et qu'il s'efforce déjà à extérioriser ce qui est en lui.

Il est reconnu que cet âge est celui de l'effort maximum, qu'on devrait encourager, et aussi celui où les enfants manifestent un instinct d'imitation. On a toujours dit que les enfants étaient des imitateurs mais c'était une affirmation superficielle, exigeant le bon exemple de la part des parents et des maîtres pour que les petits le suivent. Le résultat n'a pas toujours été un succès car tous pensaient qu'il leur fallait être des modèles de perfection, tout en sachant qu'ils en étaient loin. Nous voulions une humanité parfaite, nous pensions que l'humanité devait devenir parfaite en nous imitant ; mais nous étions imparfaits, aussi était-ce une impasse sans espoir. Mais la nature n'a pas suivi ce raisonnement. Ce qui est essentiel c'est que l'enfant doit être préparé à imiter ; c'est cette préparation qui importe, et elle dépend de l'effort de l'enfant. L'effort n'est pas dans l'imitation mais dans la création à l'intérieur de la psyché de la possibilité d'imiter, de se transformer pour devenir la chose désirée. Un enfant ne peut pas devenir pianiste par simple imitation, mais il faut qu'il prépare ses mains à acquérir l'agilité nécessaire ; et, sur un plan plus élevé, raconter des histoires de héros ou de saints, ne fera pas de l'enfant un héros ou un saint avant que son esprit ait été préparé. L'imitation peut fournir inspiration et intérêt mais il faut une préparation pour qu'elle devienne efficace. La nature n'est pas seulement la source de l'instinct d'imitation mais de l'effort intérieur pour se transformer en quoi que ce soit, selon l'exemple donné ; ainsi les éducateurs qui croient en l'aide à la vie doivent chercher comment aider ces efforts.

L'enfant de cet âge se met à faire un certain travail – peut-être absurde aux yeux de l'adulte – mais ceci n'a aucune importance ; il

faut qu'il mène son activité jusqu'au bout. Il y a un besoin vital d'achèvement de l'action et si on brise cet élan des déviations se manifestent par rapport à la normalité et l'enfant est sans but. On attache maintenant beaucoup d'importance à ce cycle d'activité qui est une préparation indirecte pour l'avenir. Tout au long de la vie les hommes se préparent indirectement pour l'avenir et l'on a remarqué que, pour ceux qui ont fait quelque chose de grand, il y a eu une période de travail préparatoire, pas nécessairement dans le même domaine que le travail final mais, dans un domaine quelconque, un effort intense qui a permis la préparation nécessaire de l'esprit et cet effort doit atteindre son plein développement – le cycle doit s'achever. Les adultes ne devraient donc pas intervenir pour arrêter une activité enfantine, aussi absurde soit-elle, tant qu'elle ne met pas trop en danger la vie ou les membres ! Il faut que l'enfant accomplisse son cycle d'activité jusqu'au bout.

Cette activité se manifeste de bien des manières intéressantes : l'une consiste à porter des objets beaucoup trop lourds pour lui et sans aucune raison apparente. J'ai vu un jour, chez une amie, un bébé qui transportait péniblement de lourds tabourets, un par un, d'un bout de la pièce à l'autre. Les enfants de cet âge vont porter des choses, aller et retour, indéfiniment jusqu'à ce qu'ils soient fatigués. La réaction ordinaire de l'adulte est de s'apitoyer sur la faiblesse de l'enfant et d'aller à son aide en lui prenant l'objet lourd ; or les psychologues ont trouvé que le fait d'interrompre le cycle d'activité choisi par un enfant, est l'une des plus importantes répressions à cet âge et source de difficultés pour après. Un autre effort favori c'est de grimper les marches des escaliers pour monter à l'étage supérieur, car arrivé en haut il lui faut revenir au point de départ pour compléter le cycle. J'ai vu un enfant grimper un escalier très raide, chaque marche arrivait au milieu du corps de l'enfant ; il devait se servir de ses deux mains pour se hisser et puis exécuter un mouvement tournant des jambes dans une position plus que difficile, mais il a eu assez de persévérance pour arriver en haut, quarante-cinq marches ! Alors il se retourna pour regarder ce qu'il venait de réaliser, perdit l'équilibre et tomba à la renverse au bas de l'escalier. Il était recouvert d'un épais tapis, aussi y eut-il peu de mal, et après le dernier cahot, quand il arriva en bas, son point de départ, il se retrouva face à nous dans la pièce. Nous pensions qu'il allait crier mais au lieu de cela il riait, tout content, comme pour dire : « Comme c'est dur de monter et facile de descendre ! »

Parfois des efforts de ce genre sont un signe d'attention et d'une bonne coordination des mouvements plutôt qu'un signe de force. Un enfant d'un an et demi, libre de ses allées et venues dans la maison, arriva dans la lingerie où se trouvait une pile de douze grandes

serviettes de table, repassées et prêtes à ranger. Le bébé prit celle du dessus de ses deux mains, heureux de constater qu'elle se détachait de la pile, fit tout le corridor et la déposa soigneusement par terre dans le coin le plus éloigné. Cela fait, il revint en prendre une autre et ainsi de suite pour les douze, se disant à lui-même chaque fois « un » en la prenant. Quand il les eut toutes placées à l'endroit choisi, nous pensâmes que c'était fini, mais non ! Aussitôt la dernière posée dans le coin, il se mit à les rapporter à leur place primitive, en les portant toujours une par une et en disant « un » chaque fois qu'il en prenait une. C'était merveilleux de voir l'attention de l'enfant et l'expression de ravissement de son visage quand il s'en alla pour s'occuper de ses petites affaires.

À l'âge de deux ans, l'enfant a besoin de marcher et cela, la plupart des psychologues ne le prennent pas en considération. Il est capable de faire deux ou même trois kilomètres à pied et si une partie du trajet est en côte tant mieux, car il adore monter ; les moments difficiles de la promenade sont les endroits intéressants. Mais il faut que les adultes comprennent ce que signifie se promener pour l'enfant ; l'idée qu'ils se font de son incapacité de marcher provient du fait qu'ils s'attendent à ce qu'il le fasse à leur allure et quand il n'y arrive pas, vu la taille de ses petites jambes, ils le prennent pour le porter et arriver plus vite à leur but. Mais l'enfant, lui, ne désire aller nulle part, ce qu'il veut c'est juste marcher et, pour l'aider vraiment, l'adulte doit suivre l'enfant et ne pas s'attendre à ce qu'il aille à son allure. La nécessité de suivre l'enfant ressort clairement ici, mais en vérité c'est la règle pour tous les secteurs de l'éducation et dans tous ses domaines. L'enfant a ses propres lois de croissance et si nous voulons l'aider à grandir nous devons le suivre au lieu de nous imposer à lui. L'enfant se promène avec ses yeux autant qu'avec ses pieds et ce sont les choses intéressantes de la promenade qui le poussent à aller plus loin. Il marche jusqu'à ce qu'il voie un agneau en train de téter ; il est intéressé, s'assied à côté et l'observe. Satisfait de son expérience, il va plus loin et voit une fleur à côté de laquelle il s'assied pour la sentir ; un peu plus loin il est frappé par un arbre et tourne autour quatre ou cinq fois avant de continuer. De cette façon, il peut couvrir des kilomètres ; ils sont remplis d'intervalles reposants et de découvertes intéressantes et s'il y a en chemin quelque chose de difficile comme un rocher à escalader ou un ruisseau à traverser, il est au comble du bonheur. L'eau est particulièrement attirante et parfois il va s'asseoir et dire : « L'eau » avec délice, là où l'adulte aurait à peine regardé un minuscule ruisseau couler goutte à goutte. C'est que son idée de la promenade est complètement différente de celle de sa nurse qui veut arriver quelque part le plus vite possible. Elle l'emmène au parc pour se promener ou lui fait prendre l'air dans son landau, avec la capote

mise, si bien qu'il ne peut pas voir grand-chose.

L'éducation doit porter sa réflexion sur l'homme qui marche, qui marche comme un explorateur ; tous les enfants devraient se promener ainsi, guidés par ce qui les attire et c'est là que l'éducation peut apporter une aide à l'enfant en l'initiant aux couleurs et aux formes des feuilles, aux habitudes des insectes, des animaux, et des oiseaux. Voilà des sujets d'intérêt quand il sort et plus il apprend, plus il marche. La marche en elle-même est un exercice complet ; point n'est besoin d'autres mouvements de gymnastique car la marche à elle seule améliore la respiration et la digestion de l'enfant, bien plus que ce qu'on attend des sports. La marche assure la beauté du corps et si l'enfant trouve quelque chose d'intéressant à cueillir et à classer, ou un fossé à creuser, ou du bois à ramasser pour un feu, alors ces activités qui accompagnent la marche en font un exercice complet.

Ceci doit faire partie de l'éducation, surtout aujourd'hui, où les gens marchent rarement à pied, mais vont en voiture ou autres véhicules, si bien qu'il existe une tendance à l'inertie et à la paresse. On ne peut pas couper la vie en deux, le sport qui active les membres, et la lecture qui active l'esprit. La vie doit être un tout, surtout pendant les premières années, quand l'enfant se construit.

C'est si difficile de trouver des gens qui n'interrompent pas l'activité de l'enfant, mais qui comprennent et respectent son indépendance en suivant son développement naturel, que les psychologues réclament des lieux où les enfants puissent travailler ; de là sont nées des écoles pour de tout-petits enfants – même dix-huit mois. Dans ces écoles on trouve toutes sortes de choses, par exemple des maisons dans les arbres avec des échelles pour y monter et en descendre. La minuscule maison n'est pas faite pour s'y installer mais pour donner envie de grimper. On reconnaît ainsi que l'éducation ne peut pas commencer trop tôt si l'on veut que l'homme devienne un citoyen de valeur dans une démocratie libre. Comment pouvons-nous parler de Démocratie ou de Liberté quand, dès le tout début de la vie, nous dressons l'enfant à subir la tyrannie, à obéir à un dictateur ? Comment pouvons-nous espérer la démocratie après avoir élevé des esclaves ? La liberté vraie commence au commencement de la vie, non au stade adulte. Ces êtres dont les facultés ont été diminuées, qu'on a rendus myopes, que la fatigue mentale a dévitalisés, dont le corps s'est déformé, dont la volonté a été brisée par les aînés qui disaient : « Ta volonté doit disparaître et la mienne avoir le dessus ! », comment s'attendre à ce qu'ils puissent, à la fin de leur scolarité, assumer les droits inhérents à la liberté et s'en servir ?

X

L'enfant de trois ans

Il semble que la nature ait comme divisé par une ligne la sous-période qui précède les trois ans de celle qui la suit. La première, bien que créatrice et remplie d'événements importants, devient celle qu'on oublie – on peut la comparer à la vie embryonnaire avant la naissance physique – car ce n'est qu'à trois ans que s'éveillent la pleine conscience et la mémoire. Pendant la période de la vie psychique embryonnaire des facultés se sont développées, séparément et indépendamment les unes des autres, le langage entre autres, l'activité motrice des membres et leur coordination, et aussi certains développements sensoriels exactement comme les organes s'étaient formés un par un dans l'embryon physique avant la naissance ; mais l'homme ne se rappelle rien, ni de l'une ni de l'autre période. Ceci s'explique par le fait que ne s'est pas encore établie l'unité de la personnalité, cette unité n'apparaissant qu'une fois les parties achevées. Cette création subconsciente et inconsciente, cet enfant oublié, il semble qu'il soit effacé de l'homme et l'enfant qui nous arrive à trois ans nous semble un être incompréhensible. La nature a enlevé le moyen de communication entre lui et nous, aussi devons-nous savoir tout ce qui est arrivé au cours de cette première période ou connaître la nature elle-même de peur de détruire involontairement ce qu'elle voudrait construire. L'homme a abandonné le sentier naturel de la vie pour la voie fatale de la civilisation et comme l'humanité civilisée n'a protégé que le physique et non le psychique de l'homme, le résultat pour l'enfant est une prison, un environnement rempli d'obstacles.

L'enfant est entièrement entre les mains des adultes et ceux-ci, à moins d'agir à la lumière de la sagesse de la nature ou de la science, vont offrir à l'enfant une vie semée d'obstacles et non des moindres. L'enfant de trois ans a besoin de se développer en s'exerçant sur son environnement, utilisant ainsi ce qu'il a créé les années précédentes. Il a oublié ce qui s'est passé durant ces années, mais les facultés qu'il a créées alors arrivent maintenant à la surface de la conscience grâce à des expériences conscientes. La main, guidée par l'intelligence, accomplit en quelque sorte l'œuvre du vouloir psychique. C'est comme si l'enfant, qui jusque-là appréhendait le monde avec son intelligence, le prenait maintenant avec ses mains. Il a besoin de perfectionner ses

acquisitions antérieures, comme le langage ; celui-ci est déjà complètement formé mais il s'enrichit jusqu'à quatre ans et demi. L'esprit garde toujours le pouvoir qu'il avait dans l'embryon d'absorber sans fatigue mais c'est maintenant la main qui devient l'organe de la préhension intellectuelle et l'enfant se développe en travaillant avec ses mains et non plus en se promenant partout. L'enfant de cet âge est continuellement au travail ; heureux et gai tant qu'il s'occupe avec ses mains. Les adultes parlent de l'âge heureux du jeu et la société a créé des jouets en rapport avec les activités de l'enfant. Au lieu de moyens pour développer son intelligence on lui donne des jouets sans intérêt. Il veut toucher à tout : on le laisse toucher certaines choses et on lui défend les autres ; la seule chose réelle qu'on lui permette de toucher est le sable et quand il n'y a pas de sable quelque brave personne en apporte aux enfants des riches. Il se peut aussi que l'eau soit permise, mais pas trop parce que l'enfant se mouille et que l'eau et le sable font de la saleté que les adultes devront nettoyer ! Quand il en a assez du sable on lui donne en petit les choses dont se servent les adultes : cuisines et maisons miniatures, pianos, mais de tels objets sont inutilisables. Il est reconnu que l'enfant veut copier le travail des adultes mais en réponse on lui donne des choses avec lesquelles il ne peut pas travailler. On se moque de lui ! À l'enfant qui se sent seul on donne un succédané de figure humaine, une poupée et la poupée peut devenir pour lui plus réelle que son père ou sa mère ; mais la poupée est incapable de lui répondre ou de lui rendre son affection, aussi n'est-elle pas un substitut satisfaisant de la société.

Le jouet a pris tant d'importance que les gens croient qu'il est une aide à l'intelligence ; c'est certainement mieux que rien mais il est un fait significatif, c'est que l'enfant se fatigue vite d'un jouet et en veut de nouveaux. Il le casse exprès, et l'on conclut qu'il prend plaisir à démonter les choses et à les détruire ; mais ceci est un caractère artificiellement acquis du fait qu'il n'a pas les objets convenables à manipuler. Les enfants manifestent peu d'intérêt pour ces choses parce que le réel en est absent. C'est ainsi qu'ils deviennent apathiques, incapables d'attention, leur développement normal est entravé au point que leur personnalité est complètement déformée. L'enfant de cet âge essaie sérieusement et consciemment de se perfectionner en imitant ses aînés dans toutes les expériences de la vie ; si cette opportunité lui est refusée, il ne peut qu'être déformé.

Voilà la tragédie surtout pour l'enfant d'un milieu hautement civilisé ; dans les milieux sociaux plus simples l'enfant est en général plus calme et plus heureux, il se sert librement des objets qui sont autour de lui, qui ne sont pas précieux au point qu'on les éloigne de lui par crainte d'accident. Si la mère fait du lavage ou cuit du pain,

l'enfant le fait aussi s'il peut trouver ce qu'il lui faut et il se prépare ainsi pour la vie.

On ne peut pas douter plus longtemps du fait que l'enfant de trois ans a besoin de manipuler les choses pour des raisons qui sont les siennes. Quand on lui fait des objets à sa taille et qu'il peut s'activer avec tout, comme le font les adultes, son caractère change du tout au tout, il se calme et il est satisfait. Il ne s'intéresse pas aux choses qui ne font pas partie de son environnement habituel parce que son travail est de s'adapter au monde adulte qui est le sien propre et le but de la nature est de donner de la joie par la réalisation de choses spécifiques. Ainsi la nouvelle méthode consiste à fournir des motifs d'activité grâce à des objets fabriqués à la taille de l'enfant et en rapport avec sa force ; et comme d'ordinaire les hommes travaillent chez eux et sur leur terre, il faut que les enfants aient leur maison à eux et leur terrain à eux. Pas de jouets pour les enfants, mais des maisons pour eux ; pas de jouets pour eux mais un coin de terre sur lequel ils puissent travailler avec de petits outils ; pas de poupées pour les enfants mais d'autres enfants, bien réels, et une vie sociale qui leur permette d'agir par eux-mêmes. Voilà ce qui aujourd'hui se substitue aux jouets du passé.

Une fois qu'on eut brisé cette barrière, déchiré le voile de l'irréalité et donné à l'enfant des objets réels, sa première réaction ne fut pas tout à fait ce que nous avions attendu. L'enfant changea de personnalité : il affirma son indépendance et refusa d'être aidé ; il surprit mères, nurses et institutrices en montrant clairement qu'il voulait qu'on le laisse tranquille et qu'il leur fallait tout juste être des observateurs de cet environnement dont il était devenu le maître.

En ce qui concerne mes premières expériences, les faits dont nous fûmes les heureux témoins à Rome, il y a bien longtemps, ne se seraient pas produits sans un concours de circonstances bien spéciales. Si on avait installé une Maison des Enfants dans un riche quartier de New York, rien de marquant ne se serait produit, car il n'arrive rien dans la plupart des écoles richement équipées. Ce n'est pas seulement le manque d'objets à manipuler qui a de l'importance, mais bien d'autres choses peuvent aussi être cause d'obscurantisme. Les circonstances qui favorisèrent cette première expérience furent principalement au nombre de trois :

1 – Une pauvreté extrême et des conditions sociales très difficiles. L'enfant très pauvre peut souffrir physiquement du manque de nourriture, mais il vit dans des conditions naturelles ; il a donc une richesse intérieure.

2 – Les parents de ces enfants étaient illettrés, ils ne pouvaient donc pas leur apporter une aide qui n'aurait pas été judicieuse.

3 – Les institutrices n'étaient pas des professionnelles, elles

n'étaient donc pas imbuës des préjugés pédagogiques qu'inculque la formation selon les normes habituelles. En Amérique, les expériences n'ont jamais eu de succès parce qu'on recherchait les institutrices les meilleures, or une bonne institutrice cela signifiait quelqu'un qui avait étudié tout ce qui n'aide pas l'enfant et qui était pleine d'idées opposées à la liberté de l'enfant. L'institutrice qui s'impose à l'enfant ne peut que le retarder. Il faut prendre des personnes simples et « faire avec » ; quant à la pauvreté, on n'a pas besoin de l'imposer mais il ne faut pas la craindre car c'est une condition hautement spirituelle. Si nous voulons faire une expérience facile avec succès assuré, nous devrions travailler parmi les enfants pauvres et leur offrir un environnement qu'ils n'ont pas. Un objet construit scientifiquement intéresse passionnément l'enfant qui n'a rien eu et éveille en lui un état de concentration mentale. Il y a quarante ans, ce fait a grandement surpris car il ne s'était jamais produit chez des enfants de trois ans. Pourtant, la concentration est un acte fondamental qui permet d'appréhender l'environnement détail après détail, d'explorer chacun d'eux en y appliquant sa réflexion. Les conditions n'étant en général pas satisfaisantes, l'enfant papillonne d'une chose à l'autre, il ne se concentre sur rien, mais nous avons prouvé qu'une pareille inconstance n'est pas son vrai caractère.

Il faut se rappeler que chez le petit enfant de trois ans, le maître intérieur est toujours à l'œuvre pour le guider sans erreur, et quand nous parlons d'un enfant libre, nous voulons dire un enfant qui se laisse guider par cette force que la nature a mise en lui. L'enfant que conduit la nature accomplit une tâche dans tous ses détails, il essuiera par exemple le dessus, les côtés, les pieds, le dessous et même les fentes d'une table quand on attend seulement de lui qu'il en essuie le dessus. Si la maîtresse le laisse libre sans l'interrompre, il se consacre entièrement à son travail avec une attention soutenue. Trop d'enseignants ont tendance à interrompre et à enseigner continuellement, si bien que l'enfant qui se développe spontanément sous la direction de la nature, ne peut s'entendre avec une maîtresse qui enseigne. La maîtresse pense qu'elle doit le conduire graduellement du facile au difficile, du simple au complexe tandis qu'il peut se faire que l'enfant aille du difficile au facile, à grandes enjambées. Un autre préjugé qu'ont ces maîtresses est celui de la fatigue. Un enfant intéressé par ce qu'il fait peut continuer indéfiniment sans fatigue mais quand la maîtresse le fait changer d'activité toutes les cinq minutes et se reposer, il n'a plus d'intérêt et se fatigue. Mais chez ces maîtresses sortant des centres de formation traditionnels, ces préjugés sont si profondément enracinés qu'elles sont incurables. La plupart des écoles modernes ont ce préjugé concernant le besoin de repos à un tel point qu'on interrompt le travail tous les

trois quarts d'heure, avec des conséquences fatales. Le travail pédagogique est guidé par la logique de l'homme, mais la nature a d'autres lois. La logique fait une distinction entre activités intellectuelles et physiques, affirmant que pour le travail intellectuel on doit rester assis tranquille en classe et que pour le travail physique l'activité mentale est inutile, ainsi elle coupe l'enfant en deux. Quand il réfléchit on ne lui permet pas de se servir de ses mains ; mais la nature nous montre que l'enfant ne peut pas penser sans ses mains et qu'il a un continuel besoin de marcher, comme les philosophes péripatéticiens de la Grèce. Le mouvement et l'esprit vont de pair et cependant pour la plupart il est impensable d'avoir une école où les enfants étudient tout en se déplaçant continuellement.

Le plus gros effort à faire pour appliquer notre nouvelle méthode doit viser à libérer le maître de ce préjugé et de bien d'autres, et si le maître arrive à s'en libérer presque complètement c'est un magnifique succès. Si donc on envisage l'éducation à grande échelle et que l'on manque de maîtres formés, nous ne pouvons que dire « Dieu merci ! ». C'est une condition favorable.

Il faut cependant que les nouveaux maîtres comprennent certains points fondamentaux, quelque peu délicats. Par exemple, lors de ma première expérience, je formai mon assistante, qui était la fille du concierge des immeubles, à présenter certains objets d'une certaine manière et dans un certain ordre à l'enfant et de le laisser seul avec. Bien qu'elle n'ait reçu aucune éducation, elle était capable de faire cela exactement et, à sa surprise, les enfants travaillèrent avec ces objets d'une façon étonnante. Elle les prenait pour des anges au travail ou quelques envoyés d'En-Haut et venait vers moi, à demi effrayée, pour me rapporter : « Madame, hier, à deux heures, cet enfant s'est mis à écrire ! » Il semblait y avoir quelque chose de super-naturel dans le fait qu'il écrivait des phrases très bien formées, alors qu'il n'avait jamais rien écrit de sa vie et qu'il ne savait pas encore lire.

L'expérience a montré que le maître doit s'effacer de plus en plus à l'arrière-plan et seulement préparer l'ambiance pour que les enfants travaillent par eux-mêmes. Notre travail est de convaincre le maître de l'inutilité et même de la nocivité de son intervention ; c'est ce que nous appelons la Méthode de Non-Intervention. Le maître doit évaluer les besoins, comme un serviteur qui prépare avec soin une boisson pour son maître, et la lui laisse ensuite boire à sa guise. Les maîtres doivent apprendre l'humilité, à ne pas s'imposer aux enfants dont ils sont chargés, mais toujours veiller à suivre leur progression et préparer tout ce dont ils pourraient avoir besoin pour continuer leur travail.

Ce sont les parents des milieux populaires qui sont le plus franchement d'accord avec nos méthodes d'éducation. Quand l'enfant

écrit son premier mot – et que ni le père ni la mère ne savent écrire –, leur émerveillement quasi adorateur devant cet exploit encourage l'enfant tandis que dans les milieux plus aisés les parents vont manifester peu d'intérêt et probablement demander à l'enfant s'il n'y a pas des activités artistiques à l'école, attachant ainsi moins d'importance à ses résultats. À un enfant qui a envie d'épousseter, on dit souvent que c'est l'affaire des domestiques et qu'on ne l'envoie pas à l'école pour apprendre des travaux aussi subalternes ! De même, une maman qui voit son enfant apprendre les mathématiques à un âge qu'elle considère trop tendre, craint la congestion cérébrale et l'empêche de travailler. En conséquence, l'enfant développe un complexe de supériorité ou d'infériorité, selon le cas ; et il devient un infirme mental.

Ainsi ce sont justement les conditions que l'on croit mauvaises pour une expérience en éducation, qui s'avèrent bonnes en réalité et le succès ne se limite pas aux enfants mais il a aussi une influence sur les parents. Dans ma première « maison » expérimentale, les enfants qui avaient commencé les exercices de vie pratique disaient à leur mère qu'ils ne devaient pas tacher leurs vêtements, ni renverser d'eau et très vite les mères se mirent à faire attention à la propreté des habits et à l'ordre. Des parents voulurent apprendre à lire et écrire parce que leurs enfants le savaient et toute l'ambiance commença à se transformer grâce aux enfants. C'était comme si nous avions dans les mains une baguette magique.

XI

Méthodes élaborées d'après l'observation

Ce fut l'explosion de l'écriture qui commença par attirer l'attention du public au début de mon expérience. Ce ne fut pas simplement une explosion de l'écriture mais une explosion de la personnalité humaine chez l'enfant. Une montagne peut paraître solide et éternellement inchangée, et cependant contenir un feu interne qui un jour fait éruption à travers la croûte externe. C'est une explosion de feu, de fumée et de substances inconnues qui révèle à ceux qui en font l'examen, à quoi ressemble l'intérieur de la terre. Pour notre explosion, ce fut la même chose et elle se produisit à la suite de circonstances qui alors ne semblaient devoir en rien favoriser une telle révélation. Pauvreté, ignorance et manque d'institutrices, de programme et de règlement, donc rien à la base et à cause de ce rien l'âme put prendre son essor. Les obstacles avaient été involontairement enlevés mais personne ne savait à l'époque quels étaient les obstacles. Il est clair qu'aucune méthode d'éducation n'était responsable de ces explosions, puisque la méthode n'existait pas alors ; la psychologie était à la remorque des enfants et l'élaboration de la méthode fut le résultat de cette éruption volcanique chez l'enfant. La presse titra : « Découverte de l'âme humaine. »

Ce ne fut pas l'intuition qui servit de base à la science nouvelle qui s'ensuivit, mais la perception directe, et les faits perçus se rangent en deux groupes. Les premiers révèlent que l'esprit de l'enfant est capable d'acquérir la culture incroyablement jeune, mais seulement par sa propre activité, sans être aidé ; les autres ont rapport au développement du caractère, aussi à un âge que les anciens éducateurs avaient, d'un commun accord, considéré comme trop tendre pour être influencé dans ce domaine. Ils se trompaient en ce sens qu'ils pensaient que c'était à l'adulte d'influencer les jeunes – et changer le mal en bien est un éternel problème. Mais l'âge de trois à six ans est la période pendant laquelle se développe le caractère, chaque enfant se développant selon ses propres lois, à moins d'en être empêché.

L'enfant se concentre sur ce qui est déjà dans son esprit, qu'il a absorbé au cours de la période précédente ; en effet, toute conquête tend à rester dans l'esprit, à être matière à réflexion. C'est ainsi que l'explosion de l'écriture se produisit à la suite de la conquête du

langage et d'une sensibilité au langage qui cesse vers cinq ans et demi-six ans. C'est donc seulement à cet âge qu'on pouvait apprendre à écrire avec tant de joie et d'enthousiasme, tandis que les enfants de huit-neuf ans sont loin d'avoir une telle envie. Les faits ont montré que les enfants avaient indirectement préparé leurs organes à l'écriture, aussi la préparation indirecte fut-elle adoptée comme partie intégrante de la Méthode Montessori. Nous avons vu que la nature fait sa préparation indirecte dans l'embryon ; elle ne donne aucun ordre tant que les organes ne sont pas prêts à obéir. Le caractère ne peut se former que de la même manière. On n'arrive à rien par simple imitation ni par obéissance forcée ; il faut une préparation intérieure qui rende l'obéissance possible et cette préparation est indirecte. Il est nécessaire de préparer un environnement pour les enfants et de leur laisser cette liberté qui permettra à l'âme de développer ses potentialités.

En ce qui concerne le développement du langage, l'enfant dans la période précédente, semblait avoir suivi un ordre grammatical en quelque sorte : à partir des sons et syllabes jusqu'aux noms, adjectifs, adverbes, conjonctions, verbes et prépositions. Étant donné cela, nous pensions qu'une méthode grammaticale dans la seconde période serait une aide pour l'enfant et notre premier enseignement du langage fut de la grammaire. Il semble absurde – selon notre manière habituelle de penser – d'enseigner la grammaire à trois ans, avant la lecture ou l'écriture, mais les enfants s'y intéressèrent vivement, tandis que les plus âgés n'étaient pas intéressés. La grammaire, après tout, est la construction d'un langage : et l'enfant qui devait construire ce langage trouva une aide dans la grammaire.

Les maîtresses sans culture que nous avons dans nos écoles notèrent l'appétit des enfants pour les mots : elles leur en écrivirent autant qu'elles en connaissaient et, quand elles eurent épuisé leur vocabulaire très simple, elles vinrent me trouver pour en avoir davantage. Nous avons pensé faire l'expérience de leur donner les mots nécessaires à des études plus avancées, comme les noms des figures géométriques, polygones, trapèzes et autres du même genre ; les enfants les apprirent facilement en un jour. Alors nous avons essayé les instruments scientifiques comme thermomètre, baromètre et les termes de botanique tels que pétale, sépale, étamine et pistil. Tout était reçu avec enthousiasme et ils nous en demandaient davantage ; en effet, cet âge de trois à six ans manifeste une soif insatiable de mots, lesquels ne peuvent jamais être trop longs ni trop compliqués pour l'enfant. Nous leur avons donné les mots qui servent aux classifications diverses de tous les sujets – zoologie, géographie et autres – et la seule difficulté qu'il y eut, ce fut au niveau des maîtresses qui ne connaissaient pas ces mots et trouvaient difficile de

se rappeler leur sens.

L'esprit des enfants ne se limite pas aux objets qu'ils peuvent voir et à leurs qualités mais il va bien au-delà, faisant ainsi preuve d'imagination. Pour les enfants qui jouent, une table devient une maison, une chaise sert de cheval ; eux qui peuvent se représenter une fée et le pays des fées n'ont pas de difficulté à imaginer l'Amérique ou le monde, surtout avec un globe pour y aider. Quelques-uns de nos enfants de six ans avaient un globe et ils en discutaient quand un enfant de quatre ans accourut : « Laissez-moi voir ! Est-ce que c'est le monde ? Je comprends maintenant comment mon oncle a pu faire trois fois le tour du monde. » Il réalisa en même temps que le globe n'était qu'un modèle réduit, car il savait que le monde était immense.

Un enfant qui n'avait pas cinq ans demanda aussi à voir un des globes qui servaient aux plus âgés. Ceux-ci parlaient de l'Amérique sans s'occuper de lui, jusqu'à ce qu'il les interrompît : « Où est New York ? » demanda-t-il. Ils lui montrèrent et la question suivante fut : « Où est la Hollande ? » C'était le pays où nous travaillions alors. Quand on lui eut montré son propre pays, le petit toucha la partie bleue du globe et dit : « Alors ça, c'est la mer. Mon père va en Amérique deux fois par an et séjourne à New York. Quand il vient de partir Maman nous dit : " Papa est sur la mer." Puis elle dit qu'il est à New York. Et après qu'il est encore sur la mer et que nous irons bientôt le chercher à Rotterdam. » Il en avait entendu tant et tant sur l'Amérique ! Et maintenant c'était la joie de la découverte, d'arriver à s'orienter dans son univers mental comme précédemment dans le monde physique. Pour que l'enfant puisse comprendre l'univers mental de son époque, il lui faut utiliser les mots des plus âgés de sa famille puis les recouvrir de ses propres images. Cette force d'imagination chez l'enfant de moins de six ans est en général gaspillée sur des jouets et des contes de fées, mais c'est sûrement possible de lui donner des choses réelles pour exercer son imagination et le mettre ainsi en relation plus vraie avec son environnement.

Une autre caractéristique bien connue des enfants de cet âge, c'est qu'ils sont toujours à poser des questions car ils recherchent la vérité sur les choses. L'adulte devrait trouver ces questions intéressantes et non pas assommantes et les considérer comme l'expression d'un esprit qui cherche une information. Mais les enfants ne sont pas capables de suivre de longues explications, ils ont besoin d'une réponse simple, aidée quand c'est possible de quelque objet qui sert à l'illustrer, comme le globe pour la question de géographie.

La maîtresse a besoin d'une préparation spéciale, parce que ce n'est pas la logique qui peut résoudre les problèmes de l'enfant. Nous devons connaître le développement antérieur de l'enfant et plutôt

laisser de côté nos idées préconçues. Il faut beaucoup de tact et une grande délicatesse pour s'occuper de l'esprit d'un enfant entre trois et six ans ; heureusement l'enfant absorbe son environnement plutôt que ce que dit la maîtresse qui a seulement besoin d'être là pour répondre à l'appel.

Abordons maintenant la question si importante de l'éducation du caractère et de l'éducation morale ; là aussi nous avons observé qu'il fallait la considérer d'un point de vue différent, qu'il fallait aider la construction du caractère plutôt que l'enseigner. Là encore la période qui s'achève à six ans est la plus importante puisque c'est durant cette période que le caractère se forme, non par l'exemple ou une pression extérieure, mais du fait de la nature elle-même. Après la naissance se situent ces trois années importantes dont nous avons parlé plus haut, pendant lesquelles certaines influences peuvent altérer le caractère de l'enfant pour la vie. Le caractère, même dans ce cas, se crée selon les obstacles ou la liberté qu'il rencontre. Si au cours de la conception, de la gestation, de la naissance et de la période qui la suit l'enfant a bénéficié de soins tels que la science les recommande, alors à l'âge de trois ans il devrait être un individu modèle, mais cela arrive rarement car généralement bien des accidents se sont produits.

Si les défauts de caractère sont dus aux difficultés rencontrées après la naissance, ils sont moins graves que ceux qui sont provoqués durant la gestation et ceux-ci à leur tour sont moins graves que ceux qui datent de la conception. S'ils ont été provoqués après la naissance, les défauts peuvent se guérir entre trois et six ans puisque c'est la période où les comportements s'ajustent et peuvent atteindre la perfection. Mais des défauts physiques ou mentaux dus au choc de la naissance ou à quelque autre cause antérieure sont très difficiles à corriger. L'idiotie, l'épilepsie, la paralysie sont organiques et nous ne pouvons apporter aucune aide pour les guérir, mais des difficultés qui ne sont pas d'origine organique peuvent se guérir si elles sont traitées avant l'âge de six ans ; autrement elles vont non seulement s'installer, mais vont grandir et se renforcer. Un enfant de six ans peut très bien avoir accumulé des traits de caractère qui ne sont pas vraiment les siens mais qu'il a acquis au travers de ses expériences. Un enfant qui a été négligé entre trois et six ans a peu de chances d'avoir une conscience morale, laquelle devrait se développer entre sept et douze ans ; ou encore il se peut qu'il soit déficient sur le plan intellectuel. Si son caractère n'est pas formé sur le plan moral et s'il n'est pas capable d'apprendre, il devient un homme marqué de cicatrices qui témoignent des frustrations passées dont sa personnalité a souffert.

Dans nos écoles et dans bien d'autres écoles modernes, nous avons des précisions biologiques sur chaque enfant de façon à connaître les troubles qui ont marqué les différentes périodes de leur vie et à juger

de leur traitement en conséquence. Nous demandons s'il y a une quelconque maladie héréditaire, l'âge des parents à la naissance de l'enfant ; si la mère a eu un accident ou des chocs nerveux pendant sa grossesse ; si la naissance a été normale, si le bébé est arrivé en bon état ou s'il a souffert d'asphyxie. Suivent des questions sur la vie à la maison, est-ce que parents ou nurses ont été sévères, l'enfant a-t-il eu un choc quelconque. Ce questionnaire est nécessaire car presque tous les enfants nous arrivent avec d'étranges manifestations de méchanceté : il faut en retrouver l'origine et les comprendre pour les guérir.

Toutes ces déviations par rapport à la normalité font immédiatement partie de ce que la plupart des gens appellent, d'une façon plutôt vague, le caractère ; on en distingue de deux sortes, celles des enfants forts qui surmontent les obstacles, et celles des faibles qui succombent sous leur poids. Les forts manifestent des tendances à la colère, à la rébellion, à la destruction, ils sont avides de posséder, égoïstes, leur esprit n'est pas capable d'attention et leur imagination est désordonnée. Ces enfants crient souvent, ils sont bruyants, ils aiment taquiner et sont cruels envers les animaux. Ils sont souvent gourmands. Les enfants faibles sont passifs, leurs défauts sont négatifs, ils restent oisifs, inertes, ils pleurent pour demander quelque chose et veulent qu'on fasse tout pour eux. Ils ont peur de tout ce qui est étrange et s'accrochent aux adultes. Il faut tout le temps les amuser, ils s'ennuient vite et sont fatigables ; leurs défauts sont le mensonge et le vol, réactions fondamentales d'autodéfense.

Certains troubles physiques vont de pair avec ces difficultés, ce qui en prouve l'origine psychique, il ne faudrait pas les confondre avec une maladie physique réelle. Ainsi le manque d'appétit ou son opposé la gloutonnerie et l'indigestion qui s'ensuit. Les cauchemars et la peur du noir affectent la santé physique et sont causes d'anémie. Aucun remède ne peut les guérir puisqu'ils sont d'origine psychique.

Les enfants qui ont ces défauts, spécialement ceux du type fort, ne sont pas bien vus dans leur famille qui les relègue dans la chambre d'enfants ou à l'école : ce sont des orphelins bien que leurs parents soient en vie.

Quelques parents sont sévères : ils frappent, ils grondent, ils envoient au lit sans manger, mais les enfants ou bien deviennent pires, ou bien développent une attitude passive en lieu et place de leur difficulté. Alors ils essaient la persuasion, discutent avec eux et font du chantage affectif : « Pourquoi fais-tu de la peine à Maman ? » – ce qui reste sans effet. Les parents des enfants régressés de type passif sont capables de les laisser à ne rien faire ; la mère pense que son fils est gentil et obéissant et quand il s'accroche à elle et refuse d'aller se coucher si elle n'est pas avec lui, elle pense que c'est seulement le

signe de la grande affection qu'il a pour elle. Mais elle s'aperçoit bientôt qu'il a un retard de langage, et de la marche. Bien qu'il soit en bonne santé, il a peur de tout, il refuse de manger et il faut le persuader avec des histoires. Elle s' imagine qu'il est un enfant doué spirituellement, destiné peut-être à devenir un saint ou un poète, mais bientôt on appelle le docteur pour lui donner des médicaments. Ces maladies psychiques font la fortune des médecins de famille.

Un des faits qui fit remarquer nos premières écoles fut la disparition de ces défauts et cela était dû à une seule chose : les enfants pouvaient poursuivre librement leurs expériences sur l'environnement et ces expériences étaient une nourriture pour leur esprit qui mourait de faim. Une fois l'intérêt éveillé, ils répétaient les exercices correspondant à cet intérêt, passant de l'un à l'autre pleinement concentrés. Quand un enfant a atteint le stade où il est capable de se concentrer et de travailler sur ce qui l'intéresse, les défauts disparaissent ; le désordonné devient ordonné, l'enfant passif devient actif et le gêneur se met à aider, ce qui prouve que les défauts des enfants ne sont pas des caractéristiques réelles mais acquises. Aussi conseillons-nous aux mères de donner aux enfants des occupations intéressantes et de ne jamais les interrompre au cours d'une activité. La gentillesse, la sévérité, les médicaments, ne sont d'aucun secours. Nous ne faisons pas de sentiment sur l'enfant perturbateur ni ne le qualifions de stupide ; cela ne lui vaudrait rien de bon quand c'est d'une nourriture mentale qu'il a besoin. L'homme est par nature un être intellectuel et il a besoin d'une nourriture mentale plus même que physique. À l'inverse des animaux, il lui faut construire son propre comportement à partir des expériences de sa vie et s'il est mis sur ce chemin de vie tout ira bien.

XII

Cette bête noire : la discipline

Nous venons d'établir que l'éducation morale signifie tout simplement le développement du caractère et qu'on peut faire disparaître les défauts sans avoir besoin de sermonner, ni de punir ni même de donner le bon exemple. Ce qui est nécessaire ce ne sont ni les menaces ni les promesses, mais des conditions de vie.

En plus des types d'enfants que nous avons déjà considérés : les soi-disant sages (ou passifs) et les méchants, on en reconnaît généralement un troisième doué d'une excellente santé, d'une imagination vive, qui va d'une chose à l'autre et que ses parents estiment particulièrement brillant – en fait supérieur ! Ce que j'ai constaté dans nos écoles, c'est que ces caractéristiques disparaissaient toutes dès que l'enfant était intéressé par le travail qui avait attiré son attention. Les soi-disant sages et méchants tout comme les supérieurs ne formaient plus qu'un seul type d'enfant ne manifestant plus aucun de ces traits de caractère. Ceci prouve que le monde n'a pas été capable jusqu'à présent de mesurer le bon et le mauvais et que son jugement est faux. Ce à quoi tendaient réellement tous les enfants s'était révélé être la constance dans le travail et la spontanéité du choix du travail, sans l'aide des maîtres. Chacun suivant son guide intérieur, ils s'occupaient à des travaux différents pour chacun qui les rendaient joyeux et paisibles et alors quelque chose d'autre fit son apparition, quelque chose de jamais vu chez les enfants, une discipline spontanée. Ceci frappa les visiteurs, bien plus même que ne l'avait fait l'explosion de l'écriture ; les enfants se déplaçaient, cherchaient librement un travail, chacun se concentrait sur un exercice différent, cependant le groupe tout entier paraissait parfaitement discipliné. Ainsi le problème était résolu ; pour obtenir la discipline, donner la liberté. Il n'est pas nécessaire que l'adulte soit un guide ou un mentor pour lui apprendre à se conduire mais qu'il donne à l'enfant les occasions de travail qui jusqu'ici lui ont été refusées.

Il semblait impossible de prime abord qu'un groupe de quarante enfants puisse se trouver dans une seule pièce à travailler tranquillement sans l'aide d'un maître, surtout qu'il s'agissait d'enfants âgés de trois à cinq ans. Les journaux déclarèrent la chose merveilleuse si elle était vraie, mais incroyable ! Les visiteurs essayaient de trouver quelle était mon astuce, car ils étaient sûrs qu'il

y avait une astuce. Certains disaient que c'était mon magnétisme personnel ou l'hypnotisme qui donnait ce résultat mais j'étais à même de dire : « Ça s'est produit à New York, pendant que j'étais à Rome ! » Ce n'était pas un phénomène isolé mais quelque chose qui se produisait dans toutes nos écoles et celles-ci s'étaient propagées en Amérique, en Nouvelle-Zélande, en France et en Angleterre. D'autres sceptiques en conclurent que les enfants avaient été préparés pour les visiteurs par la maîtresse et que cette dernière, d'un regard, exprimait son approbation ou sa désapprobation. Mais les témoignages s'accumulèrent venant de tous les pays ; le facteur commun était la discipline extraordinaire des enfants « normalisés » – ainsi appelions-nous ce type qui se développait dans nos écoles par comparaison avec les enfants « déviés ».

Dans ma première Maison des Enfants, tous les enfants venaient du même immeuble. Parmi ceux qui n'y croyaient pas il y avait l'ambassadeur de la république d'Argentine qui se trouvait par hasard à Rome. Il voulait voir l'école personnellement, et y aller sans prévenir de façon qu'on ne puisse pas se préparer pour sa visite. Il fit part de ses intentions à la fille du Premier ministre d'Italie, qui promit de l'accompagner sans avertir l'école. Ils avaient oublié que c'était un jeudi, jour de congé pour les écoles primaires en Italie, aussi l'école était-elle fermée. Mais un petit enfant vint vers eux et demanda ce qu'ils voulaient. Il n'avait que quatre ans et les enfants pauvres de cet âge ne parlent généralement pas librement avec les étrangers riches ; pourtant il fut parfaitement naturel dans sa manière d'agir et quand il sut qu'ils voulaient voir l'école et regrettaient qu'elle fût fermée, il dit : « Oh c'est sans importance ! Le portier a la clef et tous les enfants habitent ici, alors je peux les appeler. » À la stupéfaction du visiteur les enfants arrivèrent tous très volontiers et travaillèrent avec entrain, sans aucun désordre, bien que la maîtresse ne fût pas présente. L'ambassadeur déclara qu'il ne pourrait jamais y avoir d'argument plus concluant et il se mit à croire fermement dans la méthode.

Une autre occasion analogue se présenta à la Foire mondiale de San Francisco, à l'époque de l'ouverture du canal de Panama. Parmi les objets éducatifs exposés, il y avait une petite classe Montessori avec des murs vitrés si bien que les gens pouvaient voir de l'extérieur sans déranger les enfants en entrant. La maîtresse était Hélène Parkhurst ; la pièce était fermée à clef la nuit et le concierge gardait la clef. Un jour ce concierge n'arriva pas, il avait eu un accident, les gens attendaient dehors ainsi que les enfants et leur maîtresse. Miss Parkhurst dit enfin : « Nous ne pouvons pas entrer pour travailler aujourd'hui », mais l'un des enfants vit une fenêtre ouverte et dit : « Portez-nous et nous allons entrer par la fenêtre et travailler. » La fenêtre était d'une grandeur proportionnée à celle des enfants et Miss

Parkhurst dit : « C'est très bien pour vous, mais moi, je ne peux pas passer par la fenêtre ! » « Pas d'importance ! fut la réponse. De toute façon vous vous ne travaillez pas. Vous pouvez vous asseoir dehors et observer avec les autres gens. » Ainsi donc la difficulté fut surmontée et la méthode remporta une victoire inattendue.

Ce n'est qu'après six ans que les enfants peuvent bénéficier d'un enseignement moral, en effet entre six et douze, la conscience s'éveille et l'enfant s'intéresse au problème du bien et du mal. Il est possible de réussir encore mieux entre douze et dix-huit ans, âge où l'on devient sensible à l'idéal religieux et au patriotisme.

Les préoccupations majeures à propos de la formation du caractère sont celles qui concernent la volonté et l'obéissance ; généralement on vise à refréner la volonté de l'enfant, en lui substituant la volonté de la maîtresse et en exigeant de lui l'obéissance. Ces questions sont très confuses et il faut les mettre au clair. Les études de biologie ont établi que la volonté de l'homme fait partie du pouvoir universel appelé Hormê, lequel n'est pas une force du monde physique mais une énergie cosmique de la vie sur le chemin de l'évolution. L'évolution a ses lois, elle est loin de se produire par hasard ou au petit bonheur. En tant qu'expression de cette force, la volonté de l'homme doit modeler son comportement ; elle devient partiellement consciente chez l'enfant aussitôt qu'il a une activité quelconque à mener à bien, donc seulement à travers l'expérience. En étant naturel, il obéit à la loi.

C'est une erreur de croire que les actions volontaires des enfants sont désordonnées et parfois violentes ; le désordre et la violence ne sont pas des expressions de la volonté de l'enfant, car elles ne relèvent pas du domaine de l'Hormê. C'est comme si nous prenions les contorsions de quelqu'un en pleine crise de convulsions pour des actes dictés par sa volonté. Si l'on considère que tous les mouvements désordonnés chez l'enfant ou chez l'homme sont le fait de la volonté, on a tout naturellement le sentiment qu'il faut freiner ou briser cette volonté pour le rendre obéissant. Un grand éducateur a dit : « L'essence de l'éducation peut tenir dans un seul mot : obéissance. » La logique humaine voudrait nous faire croire qu'en rendant un enfant obéissant on peut lui enseigner toutes les vertus et, conclusion obligatoire, il sera vertueux ! Mais d'après ces principes il semblerait que le vice fondamental des enfants soit la « désobéissance » et le problème est loin d'être résolu.

Heureusement, le problème n'est pas insoluble ! La volonté de l'homme ne s'exprime ni par le désordre ni par la violence, qui sont la marque de souffrance, de violation ! Mais tandis qu'on brise la volonté en un instant, son développement requiert un long processus, parce qu'il est croissance et dépend de l'aide que peut fournir l'environnement.

On peut comparer le long processus de développement de la volonté au filage d'un fil ; le fil de la volonté se développe par l'activité dans un champ d'action qui va toujours s'élargissant et devient ainsi de plus en plus solide. En associant ces activités à un but central, comme de mettre le couvert ou de servir à table, on peut diriger continuellement la volonté libre des enfants vers le même but ; il en résulte une société par cohésion des volontés plus qu'une société par cohésion des sympathies. L'affectif n'est pas le plus important ici mais c'est la volonté qui est la force de cohésion et comme tous désirent – ou veulent – la même chose, il en résulte une société au comportement calme, merveilleuse à regarder. Mais auparavant il faut que la volonté ait été développée dans chaque enfant.

Un événement surprenant qui se passa dans ma première école, apporta une nouvelle contribution pratique à la méthode d'éducation, sous la forme de la leçon de silence. Je pénétrai dans une classe dans laquelle on travaillait avec sérieux ; la volonté des enfants avait déjà été développée. Je suis entrée dans cette classe de quarante-cinq enfants avec un bébé de quatre mois dans les bras. C'était une vieille coutume en Italie d'emballoter serré les jambes des bébés, si bien qu'elles étaient forcément immobiles et, montrant mon fardeau aux enfants, je leur dis : « Voici un visiteur ! Regardez comme il est tranquille ; je suis sûre que vous ne pourriez pas rester aussi tranquilles ! » Je croyais qu'ils riraient de ma plaisanterie mais tous devinrent très sérieux, joignirent aussitôt leurs pieds et s'abstinrent de tout mouvement. Croyant qu'ils n'avaient pas compris ma pensée, je continuai : « Si seulement vous pouviez sentir comme il respire doucement, vous ne pourriez pas respirer aussi doucement parce que votre poitrine est plus large. » À ce moment je pensai qu'ils allaient rire, mais pas du tout. Ils tinrent leurs pieds parfaitement immobiles et même ils contrôlèrent leur respiration de façon à ne faire aucun bruit et tous me regardaient avec le plus grand sérieux. Je dis alors : « Je vais m'en aller très tranquillement, mais le bébé sera plus tranquille que moi ; il ne fera aucun mouvement, ni aucun bruit. » Je ramenai le petit à sa mère puis retournai auprès des enfants, pour les trouver toujours immobiles avec une expression sur leur figure qui disait : « Vous voyez, vous avez fait un peu de bruit, mais nous pouvons être tout aussi tranquilles que ce bébé. » Ainsi tous les enfants avaient la même volonté ; ils furent tous poussés à faire la même chose et le résultat fut une classe de quarante-cinq, parfaitement immobile et silencieuse. On aurait pu se demander comment cette admirable discipline avait été réalisée quand mon intention avait seulement été de faire rire les enfants. Le silence était si étonnant que je dis : « Quel silence ! » ; il semblait que les enfants ressentaient aussi sa qualité et ils restaient immobiles, contrôlant leur respiration ; et alors je

commençai à entendre des sons que je n'avais pas remarqués auparavant, comme le tic-tac de la pendule, l'eau qui coulait goutte à goutte d'un robinet extérieur et le bourdonnement des mouches. Ce silence causa une grande joie aux enfants et devint le point de départ d'une caractéristique de nos écoles. C'est par là qu'on put mesurer la force de volonté des enfants et c'est en s'exerçant à le faire que la volonté devint plus forte et la période de silence s'allongea. Bientôt l'on ajouta quelque chose : nous murmurions le nom de chacun des enfants et, à cet appel, chacun venait sans bruit tandis que les autres restaient tranquilles ; étant donné que chacun venait avec précaution et lenteur en s'efforçant de ne faire aucun bruit, le dernier enfant appelé devait attendre longtemps. Ces enfants se montrèrent capables d'une puissance d'inhibition bien plus grande que celle de la plupart des adultes ; or c'est la volonté et l'inhibition qui permettent l'obéissance.

J'avais involontairement encouragé ce premier silence en apportant le bébé mais je ne pouvais pas toujours compter sur un tel visiteur et je voulais renouveler l'intérêt. Je trouvai que le meilleur moyen était de demander : « Aimeriez-vous faire le silence ? » Immédiatement, c'était le grand enthousiasme et je m'aperçus que je pouvais commander le silence et être obéie. L'expérience d'une maîtresse qui avait déjà enseigné quelque dix ans est intéressante sous ce rapport. Elle s'aperçut qu'elle devait faire attention à ne pas donner d'ordres par avance comme : « Rangez tout avant de partir ce soir », parce que les enfants se mettaient à agir avant qu'elle ait fini sa phrase et que le sens soit clair. Des choses analogues commencèrent à se produire chaque fois qu'elle donnait un ordre ; elle fit alors très attention à ce qu'elle disait à cause de cette réaction immédiate. Vraiment l'obéissance est la dernière phase du développement de la volonté ; en effet seul le développement de la volonté rend l'obéissance possible et la bonne maîtresse apprend à éviter scrupuleusement de profiter de l'obéissance des enfants. C'est cette responsabilité qu'un dirigeant devrait ressentir et non pas l'autorité de sa position. À sept ans, les enfants chercheront un tel chef, avant cet âge c'est la cohésion sociale qui joue.

On peut distinguer trois degrés dans le développement de l'obéissance :

1 – La capacité physiologique d'accomplir la tâche. Tant qu'elle n'est pas développée l'enfant peut très bien obéir un jour et refuser le lendemain, non pas par mauvaise volonté mais par manque du complet développement de ce stade.

2 – La capacité d'obéir toujours, automatiquement.

3 – La forme d'obéissance la plus haute – très rare chez les adultes – se manifeste par l'impatience, l'ardeur, la joie d'obéir.

Si un enfant accomplit la volonté d'une maîtresse parce qu'il a peur ou qu'il y a eu chantage affectif il n'exerce pas sa volonté ; or obtenir l'obéissance en supprimant la volonté c'est une véritable oppression. C'est cette sorte d'obéissance qu'on obtient souvent dans les écoles mais le raffinement de la discipline est d'obtenir une obéissance voulue ; ceci est fondé sur une société par cohésion, premier pas vers une société organisée.

On peut comparer cette société par cohésion à la chaîne d'un tissu, les fils de la personnalité sont disposés côte à côte et fixés à quelque chose qui les maintient en ordre. Dans notre cas l'environnement est ce qui fixe les fils de la personnalité des enfants ; à six ans un autre fil commence à rapprocher ces fils séparés passant dessus dessous pour les organiser. Une fois qu'ils sont tissés ensemble ils n'ont plus besoin de support. Ainsi nous avons un aperçu du développement naturel de l'embryologie sociale. On considère généralement que gouvernement et lois sont le fondement de la société ; les enfants nous révèlent qu'il faut d'abord des individus dont la volonté a pu se développer ; puis un appel qui les rapproche les uns des autres avant toute organisation. Il faut d'abord une volonté forte, puis une cohésion par le sentiment et enfin une cohésion par la volonté.

XIII

Ce que doit être la maîtresse montessorienne

Il est un jugement superficiel sur la Méthode Montessori – qu'on entend trop souvent –, c'est qu'elle est peu exigeante pour la maîtresse qui doit éviter d'intervenir et laisser les enfants à leur activité.

Mais lorsqu'on considère le matériel didactique, sa quantité ainsi que l'ordre et les détails de sa présentation, la tâche de la maîtresse devient à la fois exigeante et complexe. Ce n'est pas que la maîtresse Montessori soit inactive là où la maîtresse ordinaire est active ; c'est plutôt que toutes les activités que nous avons décrites sont dues à la préparation active de la maîtresse qui les guide et son « inactivité » ultérieure est un signe de son succès et montre que son travail a porté tous ses fruits. Heureuses les maîtresses qui ont amené leur classe au stade où elles peuvent dire : « Que je sois présente ou non, la classe continue. Le groupe a acquis son indépendance. » Pour arriver à ce degré de réussite, la formation de la maîtresse doit suivre une ligne déterminée.

Une maîtresse ordinaire ne peut pas se transformer en une maîtresse Montessori mais elle doit être créée à neuf, après s'être libérée des préjugés pédagogiques. Le premier pas consiste en une autopréparation de l'imagination, car la maîtresse Montessori doit visualiser un enfant qui n'est pas encore là, matériellement parlant, et doit avoir confiance dans l'enfant qui se révélera par le travail. Les divers types d'enfants déviés n'ébranlent pas la foi de cette maîtresse, qui voit en esprit un type différent d'enfant et attend avec confiance que cet être unique se révèle quand il sera attiré par un travail qui l'intéresse. Elle attend que les enfants donnent des signes de concentration.

Dans ce travail, il y a trois phases de développement :

1. En tant que gardienne et protectrice de l'ambiance, la maîtresse se concentre sur ce point au lieu de se préoccuper des difficultés de l'enfant à problèmes ; elle sait que la guérison viendra de l'ambiance. C'est là que se trouve l'attrait qui polarisera la volonté de l'enfant. Le matériel didactique doit être toujours beau, brillant et en bon état, sans rien qui manque ; il paraît ainsi neuf à l'enfant, il est complet et prêt à servir. La maîtresse, en tant qu'élément de l'ambiance, doit être,

elle aussi, attrayante, jeune de préférence et belle, habillée avec goût, être soignée, gaie et digne tout en restant gracieuse. C'est l'idéal et on ne l'atteint pas toujours parfaitement, mais la maîtresse qui se présente devant les enfants devrait se rappeler qu'ils sont des personnes importantes, à qui elle doit compréhension et respect. Elle devrait étudier ses mouvements, les rendre aussi doux et gracieux que possible, de façon que l'enfant, inconsciemment, puisse lui faire l'honneur de la trouver aussi belle que sa mère, qui est naturellement son idéal de beauté.

2. Dans la deuxième étape, la maîtresse a affaire aux enfants qui sont encore dans le désordre, à ces esprits errants et sans but, qui doivent être amenés à se concentrer sur un travail quelconque. La maîtresse doit faire preuve de séduction et elle peut utiliser tous les moyens – excepté le fouet bien sûr – pour gagner l'attention des enfants. Elle peut faire plus ou moins ce qu'elle veut, parce que pour l'instant son intervention ne perturbe rien de très important et donc suggérer avec brio les activités, c'est là l'essentiel. Les enfants qui persistent à importuner les autres doivent en être empêchés, car cette activité n'est pas de celles dont le cycle ait besoin d'être complété.

3. Une fois l'intérêt des enfants éveillé, en général par un exercice de vie pratique, parce le matériel n'a pas encore pu être présenté dans de bonnes conditions, la maîtresse se retire à l'arrière-plan et doit faire très attention à ne pas intervenir, absolument pas, en aucun cas. On fait souvent des erreurs à ce stade, comme par exemple encourager d'un « Bien » un enfant jusque-là polisson, qui enfin se concentre sur un travail. Ce genre d'éloge bien intentionné suffit à causer des dégâts : l'enfant ne rejettera pas les yeux sur un travail avant des semaines. De plus, si l'enfant a une difficulté quelconque, la maîtresse ne doit pas lui montrer comment la surmonter, ou tout l'intérêt sera perdu car l'important pour lui est de surmonter cette difficulté, non pas la tâche en elle-même. Un enfant en train de soulever quelque chose de trop lourd pour lui n'a pas besoin d'aide : et même, pour lui, voir la maîtresse le regarder suffit à l'arrêter de travailler. Aussitôt qu'apparaît la concentration, la maîtresse ne devrait pas y prêter attention, comme si cet enfant n'existait pas. Au moins, faut-il qu'il soit parfaitement inconscient de l'attention de la maîtresse. De même, si deux enfants veulent le même matériel, on devrait les laisser régler leur problème, à moins qu'ils appellent la maîtresse à l'aide. Son devoir consiste seulement à présenter un nouveau matériel à mesure que l'enfant épuise les possibilités de l'ancien. Il se peut qu'un enfant qui s'est concentré sur un travail veuille le montrer à la maîtresse, pour avoir son approbation ; il devrait alors l'entendre dire – sans arrière-pensée et en toute sincérité – : « Comme c'est beau ! » La maîtresse se réjouit avec l'enfant du succès obtenu.

Les maîtresses montessoriennes ne sont pas au service du corps de l'enfant, elles n'ont pas à le laver, à l'habiller, à le nourrir – elles savent qu'il a besoin de faire ces choses par lui-même, tout en développant son indépendance. Nous devons aider l'enfant à agir par lui-même, à vouloir par lui-même, à penser pour lui-même : c'est l'art de ceux qui aspirent à servir l'esprit. C'est la joie de la maîtresse d'accueillir les manifestations de l'esprit, en réponse à sa confiance. Voici l'enfant tel qu'il devrait être : le travailleur qui jamais ne se fatigue, l'enfant calme qui recherche l'effort maximum, qui essaie d'aider le faible tout en sachant respecter l'indépendance des autres, en réalité, le véritable enfant.

Nos maîtresses pénètrent ainsi le secret de l'enfance et ont une connaissance très supérieure à celle de la maîtresse ordinaire qui n'est au courant que des faits superficiels de la vie des enfants. Par sa connaissance du secret de l'enfant, elle a pour lui un amour profond, peut-être comprend-elle pour la première fois ce qu'est réellement l'amour. Il se place à un niveau différent de l'amour personnel qui se manifeste par des caresses et ce sont les enfants qui ont fait ressortir la différence, eux qui en révélant leur âme ont profondément ému leur maîtresse et l'ont amenée à un niveau dont elle avait ignoré l'existence ; maintenant elle l'a atteint et elle est heureuse. Son bonheur auparavant était peut-être de toucher un salaire aussi élevé que celui auquel elle pouvait prétendre et d'en faire le moins possible ; elle trouvait une certaine satisfaction dans l'exercice du pouvoir et l'influence qu'elle pouvait avoir et son aspiration était de devenir directrice ou inspectrice. Mais le vrai bonheur n'est pas là et on voudrait vite tout laisser tomber pour ressentir le vrai bonheur de l'esprit – combien plus grand – que peut donner l'enfant car « le Royaume des Cieux est à ceux qui leur ressemblent ».

Composition et mise en pages réalisées par
Sud Compo – 66140 – Canet-en-Roussillon
230/2009

Achevé d'imprimer sur les presses de l'imprimerie EMD S.A.S.
en janvier 2010

N° d'imprimeur : 22687
Dépôt légal : février 2010
Imprimé en France